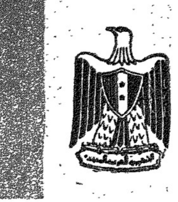
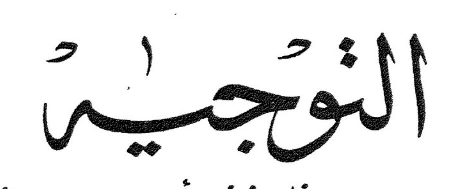


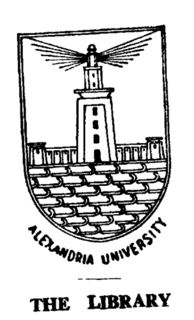
الجمهورية العربية المتحدة
وزارة التربية والتعليم



التوجيه

فلسفته وأسسه ووسائله

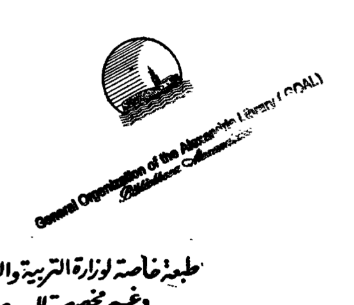
تأليف : ميرل م. أولسن
ترجمة : الدكتور عثمان لبيب فراج
محمد نعمان صبري
مراجعة : الدكتور عبد الخالق علام
تقديم : محمد علي حافظ


ALEXANDRIA UNIVERSITY

مجموعة الكتب الدراسية والمراجع الأمريكية المترجمة

التوجيه

فلسفته وأسسه ووسائله



طبعة خاصة لوزارة التربية والتعليم
وغير مخصصة للبيع

التوجيه

فلسفته وأسسه ووسائله

تأليف

ميرل م . أولسن

ترجمة

الدكتور عثمان لبيب فراج و محمد نعمان صبري

مراجعة

الدكتور محمد عبد الخالق علام

تقديم

محمد علي حافظ

الناشر

دار النهضة العربية

٣٢ شارع عبد الخالق ثروت ـ القاهرة

المشتركون فى هذا الكتاب

المؤلف : ميرل م. أولسن

ولد سنة ١٩١٤ فى ولاية داكوتا الجنوبية . حصل على بكالوريوس التربية من كلية المعلمين بوينونا ـ مينسوتا . حصل على الماجستير من جامعة الينوى سنة ١٩٤١ وعلى الدكتوراه من جامعة أيووا سنة ١٩٤٦ . بدأ حياته فى مهنة التدريس مدرسا بالمدارس الابتدائية فى ولاية داكوتا الجنوبية كما قام بالتدريس بالمدارس الثانوية. ومن سنة ١٩٤١ الى سنة ١٩٤٣ عمل ناظرا بالمدرسة الثانوية بولاية أيووا . ومن سنة ١٩٤٥ الى سنة ١٩٥٠ انضم الى هيئة التدريس بجامعة ولاية واشنطن حيث عمل أستاذا مساعداً فأستاذا فعميدا مساعدا للطلبة . ومنذ سنة ١٩٥٠ وهو يعمل أستاذا للتربية بجامعة الينوى .

المترجمان : الدكتور عثمان لبيب فراج

تخرج فى جامعة القاهرة سنة ١٩٤١ ، ونال دبلوما فى التربية واشتغل مدرسا للعلوم بالمدارس الثانوية فى الجمهورية العربية المتحدة وسوريا ثم رئيسا لقسم برامج العلوم بالاذاعة المدرسية ثم مدرسا أول للعلوم بمعاهد المعلمين والمعلمات،واشترك فى أعمال الهيئة المصرية الأمريكية للتعليم ، ثم سافر الى أمريكا حيث حصل على ماجستير فى التثقيف الصحى من جامعة كولومبيا وعلى الدكتوراه فى التوجيه والارشاد النفسى من جامعتى بوليستيت وانديانا كما اشتغل وهو هناك بتدريس العلوم فى جامعة بوليستيت والتربية فى جامعة آنديانا ، وعمل فى وظيفة باحث فى قسم التخطيط والبحوث التربوية بكلية المعلمين بجامعة انديانا .

وبعد عودته عمل رئيسا لقسم التوجيه والارشاد النفسى بالادارة العامة للبحوث الفنية ثم رئيسا لقسم الخبراء فى السكرتيرية الفنية للتخطيط بوزارة التربية والتعليم • وهو الآن مدرس الصحة النفسية ومتخصص نفسى بالعيادة النفسية فى كلية التربية بجامعة عين شمس •

الأستاذ محمد نعمان صبرى

مدير ادارة التدريب بوزارة الشباب • حصل على دبلوم المعهد العالى للتربية الرياضية للمعلمين ودبلوم اعداد القادة من أكاديمية اعداد القادة باسبانيا.عمل مدرسا بالمدارس الثانوية ثم مدرسا بالمعهد العالى للتربية الرياضية للمعلمين بالقاهـــرة وشغل منصب مدير التخطيط والمتابعة ثم مراقب تنفيذ المشروعات بالمجلس الأعلى لرعاية الشـــباب ومثل الجمهورية العربية المتحدة فى عدد من المؤتمرات الدولية فى رعاية الشباب •

المراجـع : الدكتور محمد عبد الخالق علام

سكرتير عام مساعد المجلس الأعلى لرعاية الشباب • حصل على دبلوم المعهد العالى للتربية الرياضية للمعلمين ســنة ١٩٤٤ وماجستير فى الرياضة من جامعة ولاية أوهايو سنة ١٩٤٩ ودكتوراه فى التربية الصحية من جامعة انديانا سنة ١٩٥٥ • عمل مدرسا للتربية الرياضية بالمدارس الثانوية فمدرسا بالمعهد العالى للتربية الرياضية • شغل مناصب عدة بالمجلس الأعلى لرعاية الشباب فعمل عضـــوا متفرغا للشئون الفنية ثم مراقبا فمراقبا عاما للشئون الفنية.يشرف على مكتب الشباب الأفريقى الآسيوى • اشترك فى ترجمة كتاب « تاريخ التربية الرياضية » الذى ستصدره هذه المؤسسة •

صاحب التقديم : الأستاذ محمد على حافظ

نائب وزير التربية والتعليم • تخرج فى مدرسة المعلمين العليا عام ١٩٢٨ • وحصل على دبلوم الصحة والتربية الرياضية من جلاسجو

باسكتلندا وعلى عدة شهادات من انجلترا والسويد فى ادارة وتنظيم التربية الرياضية ٠

تقلب فى كثير من المناصب الفنية بوزارة التربية والتعليم حتى شغل منصب مدير عام التربية الرياضية والاجتماعية ثم وكيل وزارة مساعد ثم وكيل للوزارة فنائب لوزير التربية والتعليم ٠

وهو يعتبر من رواد النشاط التربوى والرياضى والاجتماعى فى الجمهورية العربية المتحدة وفى البلاد العربية ٠ فهو الذى نظم الحركتين الرياضية والاجتماعية بوزارة التربية والتعليم ومدارسها وأسهم فى تنظيم الرياضة وحركة الكشف بالبلاد العربيـــة ، وأول من دعا الى انشاء مجلس أعلى للتربية الرياضية بالجمهورية العربيـــة المتحـدة ومجلس أعلى لرعاية الشباب ٠ وهو الآن الخبير الفنى لرعاية الشباب بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية ، ووكيل المجلس الأعلى للكشافة بالجمهورية العربيـــة المتحدة وعضو المجلس الأعلى لرعاية الشــباب والمركز القومى للبحوث الجنائية والاجتماعية كما أنه يشغل منصب مدير مكتب الكشف العربى وعضو اللجنة الدولية الكشفية ٠ له عدة مؤلفات فى التربية الرياضية ورعاية الشباب تعتبر مراجع فى العالم العربى ، كما أنه عرب التربيـــة الرياضية ووضع لها مصطلحات ونداءات عربية ٠

مصمم الغلاف : أحمد محمد منيب

محتويات الكتاب

صفحة

لماذا هـــذا الكتـــاب .. .. م
تقـــديم : بقـلم محمد على حافظ .. .. س

الفصل الأول ـ تنظيم برنامج التوجيه ١
المقومات الأساسية لبرنامج التوجيـــه ٧
علاقات العمل ٩
تقديم خدمات التوجيـــه ١١
لجنـــة التوجيـــــه بالمدرســـة ١٤
وظيفة لجنـــة التوجيـــه ومسئولياتها ١٦
تنسيق خـدمات التوجيـــه ١٧
الخلاصـــة ١٨

الفصل الثاني ـ معاونة الأطفال على تحقيق حاجاتهم الأساسية ٢٠
الحاجات البدنيـــة الأســـاسية ٢٤
تفهم التغيرات البدنيـــة والانفعاليـــة ٣١
تقبل الفــرد لذاته ٣٤
تقبل الآخرين للفرد وتفهمهم وحبهم له ٣٩
تقـــدير الآخرين للفرد ٤٣
تفهم المسئوليات تجـاه الآخرين ٤٦
تنميـــة الاستقلال عند التلاميذ ٥٠
التحرر من الشـــعور بالذنب والخوف ٥٣
القدرة على مواجهـــة الواقع ٥٧

الفصل الثالث ـ التلميذ كمحور لعمليات التدريس ٦٣
العـــلاقات بين المدرس والتلميـــذ ٦٤

صفحة

أساليب التدريس عن طريق التشخيص ٦٧
دور المدرس فى التوجيه ٧٧

الفصل الرابع ـ التوجيه والنظام المدرسى ٨٣
أهداف النظام المدرسى ٨٤
مسئوليات هيئة المدرسة فى التوجيه والمحافظة على النظام المدرسى ٨٧
المشكلات السلوكية كما يراها المدرسون وأخصائيو الصحة العقلية ٩٢
طرق التوجيه فى معالجة المشكلات السلوكية ٩٤
دليل المدرس فى معالجة مشكلات النظام المدرسى ٩٧

الفصل الخامس ـ دراسة الطفل دون استعمال الاختبارات ١٠٧
صورة أو فكرة الطفل عن نفسه ١٠٩
ملاحظات الأقران والزملاء ١١٨
ملاحظات الكبار ١٢٩

الفصل السادس ـ مقدمة فى دراسة الطفل باستعمال الاختبارات ١٤٩
كيف تفسر للتلميذ نتائج اختباراته ١٥١
تخطيط برنامج الاختبارات ١٥٨
ارشادات لاختيار الاختبارات الملائمة ١٦٠

الفصل السابع ـ قياس القدرة العقلية والاستعدادات الخاصة ١٦٦
وضع واستعمال اختبارات الذكاء ١٦٧
تفسير واستخدام درجات اختبار الذكاء ١٧٠
اختبارات الذكاء شائعة الاستخدام ١٧٣
بطاريات الاستعدادات العامة ١٨٩
اختبارات الاستعدادات الخاصة ١٩٢

الفصل الثامن ـ قياس الميول والتكيف الشخصى ٢٠١
لماذا ندرس الميول ؟ ٢٠٢
استخدام استفتاءات الميول ٢٠٣
استفتاءات الميول الشائعة ٢٠٦

صفحة

طرق دراســـة تكيف الشخصية ٢٠٩

الفصل التاسع ـ قياس التحصيل المدرسى ٢١٧
اختبارات التحصــيل المقننة ٢١٨
مشــكلات استخدام الاختبارات التحصيلية ٢٢٠
اختبارات التحصيل الشائعة ٢٢٢
الاختبارات التى يضــعها المدرس ٢٢٩

الفصل العاشر ـ تنظيم السجلات ونتائج الاختبارات ٢٣٩
الســجل التراكمى ٢٤٠
الطرق الاحصائية لتجميع المعـــلومات ٢٤٧
اســـتخدام المتوسطات ٢٥٣
المعايير الاحصــائية ٢٥٩
المنحنى الاعتــدالى ٢٦٥
الدرجات المعيارية (Z. Scores) والدرجات التائيــة (T. Scores) ٢٦٧
تطبيق الأســاليب والطرق الاحصائية ٢٧٣
الخلاصـــة ٢٧٥

الفصل الحادى عشر ـ تفسير العلاقات الاحصائية ٢٧٧
المقارنة الاحصــائية لدرجات الاختبار ٢٧٨
معـــامل الارتباط ٢٨٤
العــلاقات ذات الدلالة ٢٩٠
اســـتخدام معاملات الارتباط ٢٩٣

الفصل الثانى عشر ـ العلاقات فى الارشاد النفسى ٢٩٦
مؤهلات المرشد النفسى المتخصص ٢٩٩
اتجاهات المرشد نحو التلميذ ٣٠١
الارشاد غير الموجه أو غير المباشر ٣٠٦
الارشاد الموجه أو المباشر ٣١٠
الارشـــــاد الخيارى ٣١٥
العلاقات المثالية فى الارشاد ٣٢١

صفحة

الفصل الثالث عشر ـ الارشـــاد الفردى ٣٢٥
بدء المقابلة ٣٢٧
مشـــكلات المقابلة ٣٣٦
مساعدة التلاميذ على استعمال المعلومات ٣٤٦
مشـــكلات انهاء المقابلة ٣٥٢
مشـــكلات أخرى خارجة عن نطاق المقابلة ٣٥٦

الفصل الرابع عشر ـ ارشـــاد الأفراد فى المواقف الجماعية ٣٦٦
استخدام الجماعات للارشـــاد والتوجيـــه والعلاج النفسى .. ٣٦٧
تكوين المجموعات الارشـــادية ٣٧٠
بدء الارشاد الجمعى ٣٧٩
مسئولية الأعضاء تجاه المجموعة ٣٨٧
كيف يعمل المرشـــد على استمرار ســير المناقشـــة ٣٩٠
معالجة المشـــكلات عن طريق القيـــام بتمثيلها ٣٩٤
انهاء عمليـــة الارشـــاد الجماعى ٤٠١
تسجيل الملاحظات ٤٠٢

الفصل الخامس عشر ـ النشاط الجمعى فى برنامج التوجيـــه ٤٠٦
الرائد ٤٠٨
تنظيم جماعات التوجيـــه ٤١٠
جمـاعات التخطيط التعليمى ٤١١
مجموعات دراســـة المهن والكليـات الجامعيـــة ٤١٨
تدريس المهن ضـــمن المنهج ٤٢٦
مؤتمرات التلاميـذ ٤٣١
الحفـــلات والاجتماعات الترفيهية ٤٣٢
التوجيـــه فى حصـــة الريادة ٤٣٣
مجلس الطلبة ٤٣٥
ديناميات الجماعـة ٤٣٨

الفصل السادس عشر ـ التخطيط المهنى والتعليمى ٤٤٤
التقويم والتقدير الذاتى ٤٤٥

صفحة

اختيار المهنة ٤٥٢
المعلومات والحقائق المهنية ٤٥٧
اختيار المدارس والمعاهد والكليات ٤٦٢
الخدمة العسكرية وأثرها فى التخطيط التعليمى ٤٦٤

الفصل السابع عشر – مصادر البيئة ٤٧٣
التعرف الى الأطفال الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة ٤٧٤
التعرف الى مصادر البيئة ٤٧٨
أنواع مصادر البيئة ٤٧٩

الفصل الثامن عشر – التدريب أثناء الخدمة على أساليب التوجيه ٤٨٨
تحسين وصف سلوك الطفل ٤٩١
تعلم استخدام وتفسير الاختبارات ٤٩٢
تحسين أساليب الارشاد ٤٩٤
القراءة المتخصصة ٤٩٧
الدراسة الأكاديمية والورش الدراسية ٤٩٨
الخلاصة ٥٠١

الفصل التاسع عشر – تقويم خدمات التوجيه ٥٠٤
تقويم البرامج التعليمية ٥٠٧
تقويم خدمات التوجيه التى يقوم بها المدرسون والمرشدون ٥٠٨
تقويم ادارة خدمات التوجيه ٥٢٣
استفتاء الرأى بشأن خدمات التوجيه ٥٢٦
كشاف تحليلى ٥٣١

لماذا هذا الكتاب

اتجهت الدولة الى تعريب الدراسة فى الكليات غير النظرية التى درجت على تدريس مقرراتها واستخدام المراجع اللازمة لهذه الدراسة باللغة الأجنبية ، كما اتجهت الى الافادة الى أقصى حد من الامكانيات المتاحة لنقل خير المراجع الأجنبية الى اللغة العربية بوساطة الكفايات العربية المتخصصة فى الترجمة والمراجعة .

ولقد اختارت الجهات العلمية والتعليمية والثقافية الكثير من الكتب لترجمتها فى مختلف فروع العلوم كالكيمياء والفيزيقا ، والجيولوجيا ، والرياضيات ، والآلات ، والكهرباء ،والمعادن ، والمحركات ، والنبات ، والزراعة ، والأحياء ، والحشرات ،والطب ، والاجتماع ، والتاريخ ، والتربية ، والتوجيه المهنى ، والفنون ، والمسرحيات ، والاقتصاد المنزلى ، والتصوير ... الخ .

واختيار الكتاب الذى بين أيدينا «التوجيه ـ فلسفته وأسسه ووسائله» جاء وليد دراسات متصلة بين الهيئات العلمية فى الجمهورية العربية المتحدة والهيئات العلمية التى نبت بينها الكتاب . وهو من الكتب التى اختارها المجلس الأعلى لرعاية الشباب من بين عدة كتب فى التوجيه باعتباره مرجعا مفيدا لكل طلاب معاهد اعداد القادة العاملين مع الشباب فى كليات التربية وكليات المعلمين ومعاهد الخدمة الاجتماعية ومعاهد التربية الرياضية وكذا المدرسين ورواد التنظيمات الطلابية . وقد وقع اختيار المجلس الأعلى لرعاية الشباب على الأستاذ محمد نعمان صبرى مراقب تنفيذ المشروعات بالمجلس الأعلى لرعاية الشباب والدكتور عثمان لبيب فراج أستاذ مساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس لترجمة هذا الكتاب لما لهما من خبرة فى هذا المجال على

أن يقوم بمراجعته الدكتور محمد عبد الخالق علام المراقب العـــام للشئون الفنية بالمجلس الأعلى لرعاية الشباب ·

والكتاب جامع وشامل ويحتوى على العناصر الأساسية الواجب التعرف عليها فى ميدان الريادة والتوجيه والارشاد · فالمؤلف يتحدث بصفة عامة عن تنظيم برنامج الارشاد والريادة بالمدرسة لمقابلة احتياجات التلميذ ودور هــذا البرنامج فى النظام المدرسى · كما عالج كيفية التعرف على التلميذ ودراسة حالته واتجاهاته وتحصيله · كمـــا تعرض المؤلف الى أساليب الريادة للفرد وللجماعة ، ثم تقييم عمليات الريادة والارشاد بالمدرسة ·

ويعتبر هذا الكتاب من الكتب التى ستفيدنا فى ميدان رعاية الشباب لأنها تشرح عملية الريادة والتوجيه والارشاد وما الى ذلك من النواحى التى نحتاج اليها فى ظروفنا الحاضرة للعمل مع الشباب ·

وليس ثمة جـدال فى أن أبناءنا الطلاب سوف يفيدون من هـــذا المرجع الوافى بعد أن تم نقله الى العربية خدمة للدارسين بوجه عام ·

تقديم

بقـــلم

محمـــد على حافظ

نائب وزير التربية والتعليم

التوجيه هو عملية تفاعل قيادية بين طرفين أحدهما الموجه والآخر هو الموجه تستهدف التعاون على استقصاء طبيعة الموقف بقصـــد تبين نواحيها وتعريف الموجه بما لديه من قدرات واستعدادات وبما يتوافر فى البيئة من امكانيات وفرص وكيفية الافادة منها ، كل ذلك بقصد التوصل الى معرفة أمثل الحلول الممكنة وبغرض معاونة الموجه على مساعدة نفســـه باختيار الحل الذى يلائمه والاضطلاع بمسئولية تنفيذه ٠

فالتوجيه بهذا المفهوم ليس مجرد اسداء النصح من شخص أكبر سنا أو أكثر خبرة ومراســا الى شخص يقل عنـــه فى الخبرة والمعرفة والتجربة والدراية بل هو فى الواقع عملية تبادل آراء ، ولذلك يتضمن الأخذ والعطاء ، والمناقشة والمدارسة ، حتى يحدث الالتقاء بين الأطراف المعنية فى جو من الثقة والتفاهم للوصول الى هدف معين ٠

والتوجيه بهذا المفهوم يصبح عملية خطيرة لأنه يؤثر فى حياة الموجه اذا كان التوجيه فرديا كما يؤثر فى حياة الجماعة اذا كان المقصود به أن يخدم أوسع مدى ممكن من الأفراد ٠ والدرس الذى ينبغى أن نتذكره دائما فى موضوع التوجيه أنه قد يحمل فى طياته بذور اخفاقه بسبب عدم كفاية الموجه أو القائم به ٠ فمثل هذا التوجيـــه يعرقل النمو ، ويبلبل الفكر ، ويعطل التقدم ٠

وللتوجيه مخططات معينة وأساليب مدروسة تساعد على تحقيق أهدافه منها الصفات التى ينبغى أن تتوافر فى الموجه ، وكفايته فى الاتصال بغيره من الناس ، ومدى مالديه من معلومات وخبرات ، وقدرته على تنمية ذاته ، ومقدرته على الموازنة والتقويم الأمين ، والمامه بالخطوات التى ينبغى أن يسير عليها ، وما يتعلق بذلك من دراسات وقياس وتنظيم وتسجيل وتفسير وتخطيط .

وقد وفق مؤلف هذا الكتاب فى تناوله لمختلف عناصر هذا الموضوع ولم يغفل علاقاته النفسية وآثاره التربوية سواء فى الميادين الجماعية أو الدراسات الفردية .

كما أن الأستاذين اللذين قاما بترجمة الكتاب متخصصان فى هذا الميدان فضلا عن أن السيد المراجع له خبراته ودراساته بمصر وبأمريكا فضلا عن نشاطه الواضح .

ولا يفوتنى أن أنوه بالشكر لمؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر على اهتمامها باصدار ترجمة مثل هذه الكتب القيمة التى تعد كسبا للمكتبة العربية .



تنظيم برنامج التوجيه



يحتاج الانسان ـ عامة ـ الى المساعدة من آن لآخر لحل بعض مشكلاته• ويحتاج الشباب ـ خاصة ـ الى المعاونة فى تعلم فهم أنفسهم وبيئاتهم ، ولا تقتصر حاجاتهم الى المعونة على حل مشكلاتهم العاجلة ، بل تتعداها الى حاجاتهم لتنمية امكانياتهم بما ييسر لهم مجابهة المشكلات التى تعترضهم فى مستقبل حياتهم • ويقدم هذا الكتاب بين دفتيه الوسائل والطرق والأساليب الفنية التى يستطيع المدرسون والموجهون الأخذ بها وتطبيقها لكى يعاونوا الشباب على حل مشكلاتهم بأنفسهم •

وقد يتبادر الى ذهن البعض أن التوجيه يقتصر على القيام بالاختبارات وتنظيم السجلات والبطاقات المدرسية وتخطيط برامج النشاط خارج حجرة

الدراسة وبذل النصح ، لكن رسالة التوجيه فى واقع الأمر تتعدى هذه العمليات الى أكثر من ذلك ، اذ أن التوجيه يستهدف تركيز الاهتمام والرعاية على التلميذ كفرد ، كما أنه يعالج المشـــكلات التى يصادفها باعتبار أنها وثيقة الصلة بعضها ببعض ، ولذا فمن الضرورى تناولها من حيث علاقتها بحياة هذا التلميذ بجميع أوجهها ونواحيها • وتقوم مبـــادىء التوجيه على أن حل أى مشكلة منها ، والتى قد تنشأ بسبب تجربة فاشلة للتلميذ فى أى مجال من مجالات نشاطه داخل المدرسة أو خارجها ، أمر يتطلب فهما واعيا شاملا لنواحى نشاطه ، كما أن حل أى مشكلة منها سيؤثر فى نمو شخصية التلميذ ككل •

وما دام التوجيه يسعى الى التعامل مع المشكلات التى يجب أن تحلل وتعالج عن طريق الفهم المتكامل لحياة التلميذ ، فانه من الضرورى أن يتوافر العديد من الأفراد لعلاج مشكلات الفرد الواحد ، فتـكوين صورة متكاملة لحياة التلميذ يشتمل على تجميع المعلومات المستمدة من مدرسى الفصل والآباء والأمهات واخصائى التوجيه وهيئة المدرسة ، باعتبار أن كلا منهم يلاحظ نشاط التلميذ من زاوية تختلف عن الآخرين ، وعلى هذا فان التوجيه يعـد بمثابة مشروع تعاونى يشترك فيه جماعة من الناس معا ، منظمين معـارفهم للاسهام فى حل مشكلات التلميذ وتنمية قدراته وامكانياته •

وعلى سبيل المثال ، فقد تعاون كثير من الأفراد فى مساعدة طفلة ذات سبع سنوات لعلاج مشكلاتها ، اذ تهيأت لها مدرسة تفهمها ووالدان ناضجان وناظرة تعرف كيفية معـاونة المدرسات على العمـل معا لمسـاعدة التلاميذ ، وتوضح حالة هذه الطفلة مثالا لتطبيق عمليات التوجيه المنظم •

فقد اكتشفت احدى مدرساتها أن مقدرة الطفلة على القراءة لا تتناسب مع عمرها ، وأوضـحت البطاقة التراكميـــة Cumulative Record الخاصة بها أنها التحقت بالسنة الأولى بالمدرسة بعد أن كانت فى احـــدى مدارس رياض الأطفال فى مدينة كبيرة على بعد ٥٠ ميلا ، كما دل تقرير ستانفورد ــ بينيه Stanford-Binet المرفق ببطاقتها على أن معامل ذكائها يعادل ١٢٤ ، ووجد أن الممتحن دون فى هذا التقرير أنها كانت تعانى توترا خلال فترة الامتحانات •

ولجأت المدرسة الى ناظرة المدرسة ليقينها أنها تحتاج الى المزيد من المعلومات التى تيسر لها معاونة الطفلة ، ولجأت الناظرة بدورها الى مدرسة

الطفلة فى السنة الأولى ، وقررت المدرسة أنها لم تشعر بأن القراءة مثلت مشكلة حادة عند الطفلة فى السنة الأولى ٠

وتوقع ثلاثتهم لأول وهلة أن فى مقدورهم حل هذه المشكلة بمعاونة المعلومات المتوافرة لديهم ، ووافقت الناظرة على بحث امكانية ارسال الطفلة الى عيادة معهد اعـداد المعلمين لوضع العـلاج المناسب لرفع مستواها فى القراءة ، واجـراء بعض الاختبارات الاضـافية لها ، وتطـوعت المدرستان للذهاب الى منزل الطفلة لطلب معونة الوالدين ، وكانت مدرستها فى العـام الماضى قد زارتهما مرات متعددة حيث وجـدت أن الأسرة تتعاون كجماعة فى الكثير من جوانب حياتها رغم أن والد الطفلة طبيب ناشىء كثير العمل ٠ وأكدت زيارة المدرستين مالاحظته المدرســة السابقة من تعاون الأسرة فى زيارتها من قبل ، كما أوضحت أن والدى الطفلة لاحظا أنها بدأت تـكره المدرسة ٠ وقد تطوعت والدة الطفـلة لاصطحابها الى عيادة معهد اعـداد المعلمين ٠

وصاحبت مدرسة الطفلة الطفلة ووالدتها الى عيـادة المعهد ، وبعد الانتهاء من التشخيص الكامل للحالة اقترحت أخصـــائية القراءة بالعيادة أن تفحص عينا الطفلة طبيا ، كما أعطت مدرستها ارشادات خاصة بالتدريس للطفلة أوضحت أنه اذا أيد الفحص الطبى صدق حدسها فعلى الوالدين أن يجعلا الطفلة تمارس تدريبات العينين التى سيضعها الطبيب ٠

وثبت أن حدس أخصائية القراءة صادق ، وزاولت الطفلة التدريبات طوال الصيف ووجد الطبيب عندما فحص عينيها مرة أخرى قبل بداية العام الدراسى التالى أن مقدرتها على الرؤية تحسنت كثيرا ، ولكن الطفلة مع ذلك لم تكن متحمسة كثيرا للعودة الى المدرسة ٠

وبمجرد افتتاح الدراسة عقدت ناظرة المدرسة اجتماعا مع المدرســـة الجديدة ، وبحضور مدرستى العامين السابقين وتناقشن معا فى كيفية معاونة الطفلة لتبدأ بداية طيبة ، ونتيجة لتحسن نظر الطفلة ، بالاضافة الى عناية هيئة المدرسة وأساليبهم العلاجية الملائمة ، بدأ مستواها فى القراءة يتحسن بالتدريج حتى تساوى أداؤها مع قدرتها ، وعندما تحقق لها هذا النجاح تعلمت كيف تحب مدرستها ثانية ٠

واذا ما حاولنا أن نحلل ما حـــدث للطفلة والأفراد الذين سعوا الى معاونتها لوجدنا أن مدرستها التى اكتشفت مشكلتها فى وقت متأخر نسبيا

فى العام الدراسى لم يمكنها من معاونتها فى تحسين قراءتها ، غير أن اهتمامها بمشكلة القراءة لدى الطفلة جعلها تشعر بأن هناك من يحبها ويفهمها ٠

وحققت المدرسات الثلاث بمؤازرة ناظرة المدرسة هدفا من الأهـداف الكثيرة التى توفرها عمليات التربية من حيث أثر التعاون فى دراسة التلاميذ٠ فقد اكتسبـوا خبرة فى كيفية الاستفادة من المعلومات المشتركة والعمـل الجماعى ، ومساعدة الآباء والأمهات ليعاونوا أطفالهـم ، وعلموا الكثير عـن المؤسسات الخارجية عن المدرسة ، التى يلجأ اليها للمعاونة فى حل مشـكلات بعينها ، بالاضافة الى كيفية الاستفادة من خدمات أمثال هذه المؤسسات ٠

وواضح من المثال السابق أنه لم يكن هنـــاك أخصـائى للتوجيـه فى المدرسة ٠ وبرغم ذلك تم علاج نظر الطفلة كما عولجت مشكلتها ، لأن مدرستها اكتشفت أن هناك تلميذة تعانى مشكلة واستعانت بزملائها لحلها ٠ واقتناعا من هيئة المدرسة بأهمية المتابعة ، فقد تآزرت فى بداية العام الدراسى التالى فى معاونة مدرسة الطفلة الجديدة ، وشعرت المدرســات بالرضا الناتج عن مساعدة طفلة على تحسين عملها والتقدم به ونجحن جميعا لأنهن تمـــكن من استغلال المعلومات المتوافرة لديهن فى مساعدتها ٠

وكانت الطفلة تلميذة فى مدرسة ابتدائية ، ولذلك كانت مدرستها تراها معظم ساعات اليوم المدرسى ، ولكن مدرسى المدارس الثانوية قد تتاح لهم فرص أقل لملاحظة تلاميذهم ، ومع هذا فان كثيرا منهم يتمكن من معاونة تلاميذه فى علاج مشكلاتهم ٠ ولعل الحالة التالية التى سنسردها توضح لنا كيف عاون مدرس لمادة الكيمياء باحدى المدارس الثانوية أحد تلاميذه ٠

فقد حضر التلميذ الى أستاذه بعد انتهاء اليوم المدرسى لسؤاله عـن موضوع فى مادة الكيمياء ، ولكن مدرسه استشف منه أن لديه أسـئلة أخرى ، اذ أنه كان يمكنه السؤال فى الكيمياء خلال درس صباح نفس اليوم، وبدا واضحا أنه انتظر الى ما بعد الظهر ، حتى أصبح وحيدا فى حجـرة الدرس ٠ وخاطب المدرس نفسه قائلا « ان هذا التلميذ وان كان يحتـاج الى مساعدة فى الكيمياء ، فانه ولا شك يريد التحدث فى موضوعات أخرى، ويجب على أن أتحسس ما قد ينبىء بقلقه » ثم قال للفتى « ماذا بك ؟ » وفتح التلميذ كتاب الكيمياء وسأل أســـتاذه عن نقطتين معينتين ، وبعد أن أجاب عنهما الأستاذ ، سأله الفتى عن مدى أهميـة الكيمياء وضرورتها لدراســة الطب ٠ فاصطحبه المدرس الى المكتبة حيث بحثا معا فى عدة كتب ونشرات

لمعرفة أى البرامج الدراسـية ضرورية للدراســـة التمهيدية للطب • ولما كان المدرس قد يسر على التلميذ الحديث ، فانه وجد نفسه قادرا على التعبير عن قلقه العميق بشأن عدم قدرته على تحمل الأعباء التى يتطلبها برنامج دراســة الطب ، كما صرح له برغبة والديه الشديدة فى أن يصبح طبيبا ، وبعد ساعة من المناقشة اتفق الأســـتاذ وتلميذه على أنهما لا يمكنهما الوصول الى حل للمشكلة فى تلك الليلة ، وحددا موعدا آخر لاستئناف المناقشة •

وتيقن الأستاذ بعد انصراف تلميذه أن مشكلته التى أبرزها تتيح له المجال ليطبق الأساليب التى تعلمها فى دراسة بحث المشكلات التى حضرها فى الصيف السابق • ودعا المدرس فى اليوم التالى الى عقد اجتماع لجميع الأساتذة الذين يدرسون للفتى ، بما فيهم أستاذ معين يعرفه جيدا منذ كان تلميذا فى المدرسة الاعدادية ، وبالرغم من أن المدرسين لم تكن لديهم معلومات موضوعية عن التلميذ فانهم وجدوا أنه قد أجرى له اختبار ذكاء جماعى فى المدرسة الاعدادية ، وظهر فى بطاقته أنه حصـــل على ثمان نقط فى اختبار أوتس السريع لتقـدير القـدرات العقليـــة Otis Quick Scoring Test of Mental Ability كما كان معامل ذكائه يعادل ٩٢ ، ووجدوا أن جميع تقديرات نجاحه تفاوتت بين درجتى متوسط ودون المتوســط ، ثم توصلوا بناء على المعلومات والآراء التى أسهم بها من حضر الاجتماع الى الحقائق التالية :

١ ــ أن سلوك التلميذ كان مرضيا على الدوام •
٢ ــ أنه مقبول من أقرانه برغم خجله •
٣ ــ أنه يجابه صعوبة دائمة فى دراسته وان لم يرسب على الاطلاق•
٤ ــ أن حالة والديه المالية حســنة وأنهما يعملان بجـد ويتصفان بالتدين •
٥ ــ أن هناك أخا أصغر له •
٦ ــ أن والدته تقوم دائما بدور المتحدث باســـم الأسرة والمعبر عن رأيها •

وشعر المدرسون بأنهم يعرفون التلميذ معرفة جيدة ، واستقر رأيهم على أنه سيكون من المفيد قياس قدرته العقلية مرة أخرى ، وتوقعوا أن نتيجته لن تكون ممتازة ، وأوصوا بأن يعد مدرس الكيمياء العدة لعقد اختبار عقلى

له ، وأن يستمر فى العمل كموجه له ، لأن التلميذ لجأ اليه فى أول الأمر طالبا مساعدته ، وطالب أحد الأساتذة بعقد اجتماع لهم بعد أن يحصل مدرس الكيمياء على نتيجة الاختبار العقلى ٠

وخــــلال الأسابيع الثلاثة التالية كان المدرس يجتمع بالفتى كل يوم خميس ويتحادثان معا ، واذ شعر التلميذ بالراحة والانطلاق فى الحديث ،



فقد وجــد أنه فى امـكانه أن يطلب معلومات موضوعية عــن نفسه وعــن قدراته من مدرسه ٠ وناقش الاثنان العلاقة بين البرنامج الأساسى المطلوب للكلية الجامعية التى ينتظر أن يلتحق بها التلميذ وبين سجله الدراسى فى المدرسة الثانوية ٠ ثم نظم مدرس الكيمياء أثناء هذه الفترة عقد اختبار الذكاء الجماعى الملائم للكلية التى يعتقد الطالب أنه سيلتحق بها ، وأوضحت نتيجة

الاختبار الذى عقده الموجه فى الكلية أن ترتيب التلميذ يقع بين ال ١٠٪ الأواخر ، الذين التحقوا بالكلية فى بداية العــام الدراسى ، ومع هـــذا لم يصارحه بأنه لا يصلح لهذه الكلية ، بل أخبره أن سجله فى المدرسة الثانوية وتقرير اختبار الكلية ينبئان بأنه سيجابه صعوبة فى الدراســة اذا التحق بهــا ٠

واذ ابتدأ التلميذ فى تفهم ذاته ، اكتشف أنه قادر على مصارحة والديه عن قلقه بشأن خطتهما وآمالهما بالنسبة له ٠ وذهبت والدته الى المدرسة لمقابلة مدرس الكيمياء ، وكان موقفها عدائيا خشنا فى أول الأمر ، اذ شعرت أن المدرسة قد قلبت كل خططها بشأن مستقبل ابنها رأسا على عقب ٠ ولكن المدرس لم ينتبه الغضب لذلك ، وبعد أن عبرت عن مشاعرها اقتنعت بأن المدرس يهتم بصالح ابنها فى المقام الأول ، ثم صارحته بآمالها فى تعليم أبنائها ، واقتنعت أخيرا بما وضعه ابنها لنفسه من خطة جديدة لاختيار مهنته ٠

فاذا استعرضنا كيف تمكن مدرس الكيمياء من معاونة تلميذه لوجدنا أنه استطاع ذلك بقبوله له كما هو ، واقناعه بأنه يمكنه أن يثق به ، كما أشعره بأن له مدرسا صديقا يبذل جهده لتفهم مشاعره ، وعاونه فى معرفة ذاته والمهنة التى يفضلها ، ثم سعى الى طلب معونة الآخرين ليزيد من معرفته للفتى وتحمل مشاعر الأم العدوانية وعاونها على أن تعرف أن آمالها ومطامحها بالنسبة لابنها كانت وبالا عليه ٠

المقومات الأساسية لبرنامج التوجيــه

من البديهى أن كل مدرس قد لا تتوافر فيه مهارة « مدرس الكيمياء » (الذى ورد ذكره فى المثل السابق) فى التوجيه كمـــا أن كل مدرس قد لا يكون قادرا على معرفة حاجات تلميذه بالسرعة التى استطاعها ، ولكن الحالتين السابقتين للطفل والطفلة توضحان ما يمكن بذله لمعاونة التلاميذ اذا ما طبق برنامج للتوجيه فى المدرســة ٠ وتتوافر المقـومات الرئيسية لبرنامج التوجيه لتقديم هذه الخدمات فى نقاط الارتكاز التالية :

١ ـ أن برنامج التوجيه ، كى يكون مثمرا ، يجب أن يخطط حول حاجات ومشكلات الأطفال ٠ وما دامت هذه المشكلات يختلف بعضها عن بعض

وفقا للمناطق المختلفة من الوطن الواحد ، وتبعـا لظروف الجماعات المتعددة من الناس ، فان وضع برنامج متكامل للتوجيه يحتم البـدء بدراسة مشكلات الأطفال فى المدرسة التى سيطبق فيها هذا البرنامج·

٢ ـ أن مدرس الفصل يمثل ركنا أساسيا فى البرنامج ، باعتباره شخصا وثيق العلاقة بالتلاميذ الذين يلاحظهم فى نشاطهم اليومى ، وتتـاح له الفرص لاكتشاف المشكلات فور ظهورها · فاذا ما تعاونت جماعة منظمة من المدرسين فى دراسة تلاميذهم فيمكنهم أن يؤدوا خدمات التوجيــه المتعددة حتى اذا لم يتوافر أخصـائى للتوجيـه ضمن هيئة المدرسة ·

٣ ـ أن دور أخصائى التوجيــه المدرب له أهمية فى برنامج التوجيــه اذا توافر له الوقت اللازم لعمليات التوجيه · ويجب عليه أن يشغل وقته فى معاونة التلاميذ على حل مشكلاتهم التى تكون على درجة من التعقيد يستحيل معها على المدرسين معالجتها بأنفسهم ، كما عليــه أن يساعد المدرسين لتفهم تلاميذهم الذين يستلزم الأمر ضرورة معاونتهم ·

٤ ـ أن تأييد المدرسة ضرورى لابتكار وتخطيط وتطبيق برنامج متكامل للتوجيه · فتقدير واهتمام كل من الناظر ومدير التعليم بقيمة التوجيه كاحدى المسئوليات الهامة الملقاة على عاتق المدرســة ، يوجب عليهما القيام بدور فعال فى البرنامج ، وتدبير الميزانية اللازمة له ·

٥ ـ أن التعاون الوثيق بين المدرسين والاداريين والمتخصصين أمر ضرورى ، فهو لازم فى دراسة الطفل ، لأن عمل هيئة المدرسة كأفراد منفصلين قد يعقد حياة الطفل ، بدلا من معاونته ، كما أنه واجب فى وضع وابتكار برنامج التوجيه ورسم سياسته وتنسيق خدماته ·

وسيتعرض هذا الفصل من الكتاب لمعالجة هذه الأسس الخمسة لتنظيم عمليات التوجيه بنواحيها وأوجهها المتعددة ، وسنناقش أولا علاقات العمل التى تنمى عملية التوجيه فى المدرسة ، ثم نتعرض للمقترحات الموضوعية لتقديم خدمات التوجيه ، ثم لتنظيم لجنة التوجيه بالمدرسة ووظيفتها ، وأخيرا لتنسيق خدمات فى ظل النظام المدرسى ككل ·

عـلاقات العمـــل

ان الكثير من التفصيلات الخاصة بتنظيم عمليات التوجيه من الناحية العملية يبدو أقل أهمية من قيمة علاقات العمل بين هيئة المدرسة خــلال الحياة اليومية المدرسية المتكررة يوما بعد يوم ، ولن يتمكن المدرسون من التعاون فى تقديم خدمات التوجيه المثمرة الا اذا احترم كل منهم الآخر ، وتفهم ما يمكن أن يتوقعه من الآخر ، وقام بدور فعال فى تحديد السياســة اللازمة • ولكى تؤتى عمليات التوجيه ثمارها ، فان العلاقات الوثيقة بين العاملين فيها ضرورية ، ابتداء من المدرس الذى يعمل مع فصله ، الى الناظر الذى يعمل مع هيئة المدرسة ، ويجب على كل من الناظر وهيئة المدرســـة أن يتعاونا معا فى تحمل مسئولية تكوين هــذه العلاقات ودعمها ، ولــكى تثمر علاقات العمل لابد من توفير عنصرين هامين : أولهما الجو الديمقراطى بين هيئة المدرسة ، وثانيهما القيــادة • وأهمية القيادة مسلم بها ، ولكن ما يحتاج الى ايضاح فى حقيقة الأمر هو أهمية توافر الجو الديمقراطى الذى ييسر للقيادة الفعالة أن تعاون هيئة المدرسة على أن تقوم بعمل منتج مثمر •

ويستطيع بعض القادة الاوتوقراطيين أن ينتجوا بمعاونة بعض المريدين المتحمسين ووجود برنامج متكامل • ويعرف هؤلاء القادة عادة قيمة استغلال الموارد البشرية من حولهم ، ولهم القدرة على اشعار مريديهم بأن لهم دورا فى تخطيط البرنامج المتحمسين له ، ولكن الواقع يرينا أن قلة ضئيلة من القادة الأوتوقراطيــين يتركون أثرا يعتــد به ، وحتى اذا تمكنت القيــادة الأوتوقراطيــة من احداث بعض التغيرات القيمة فانها تزول بالتأكيد بزوال هذا القائد •

والثابت أن طرق التوجيه وتغيراتها تدوم وتبقى آثارها اذا ما تمت تعاونيا بين هيئة المدرسة في جو ديمقراطى ، ولأن التغيرات فى طرق التوجيه من حيث التطبيق تمس عدة نواح من احتياجات المدرس الشخصية ، بل كل فلسفته فى الحياة فى واقع الأمر ، فان القائد يستطيع أن يحدث هــذه التغيرات اذا ما يسر لزملائه المناقشة وتمحيص خلافاتهم فى الرأى ، أو اتفاقهم فى الاتجاه بوضوح وعلانية ، بل انه حتى بعد أن تقر هيئة المدرسة التغيرات التى يرغبون فى عملها ، فانهم يحتاجون للحرية فى النمو بأساليبهم الفنية الخاصة وتغييرها فى ضوء من التجربة •

وتنتج الأساليب الديمقراطية تغيرات أساسية أيضا لأن زملاء القائد لا يعتمدون عليه ، اذ أن دورهم لا يقتصر على تقديم الآراء فقط ، كما قـد يحدث في العلاقات الاوتوقراطية ، ولكنهم يشتركون فى اتخاذ القرارات ، ونتيجة لهذا فانهم على استعداد للمحاولة جديا للأخذ بالأساليب الحـديثة فى جميع علاقاتهم مع التلميذ . ولا يعتمد استمرار الأخذ بالأساليب الحديثة على التفتيش من قبل المسئولين (١) ، اذ أنه فى ظل الأساليب الديمقراطية يمكن لكل من المسئولين وهيئة المدرسة التعليم واكتساب الخبرات الجديدة ، باعتبار أنهم يشتركون فى حل مشـــكلات مدرستهم ، فان كل فرد منهم يستطيع العمل بكل طاقاته ، ولا يجد غضاضة فى المجاهرة بعدم معرفته والحصول على معونة الجماعة وقت الضرورة ، ولهذه الأســـباب فان النتائج التى يتم الحصول عليها فى ظل القيادة الديمقراطية تكون أعمق جذورا وأكثر قابلية للاستمرار من مثيلاتها التى يمكن تحقيقها فى وجود القيادة الأوتوقراطية .

والواجب أن نوضح أن فـكرة التخطيط الديمقـراطى غالبا ما يساء فهمها ، اذ يوجد فى معظم المدارس ــ عادة ــ أفراد يقبلون المشاركة فى اتخاذ القرارات ، ولكنهم سبق لهم أن أصابهم ضرر أحيانا نتيجة مخالفتهم لآراء القائد المسئول ، وعلى هــذا فان الشك ينتابهم اذا طلب منهم قائد آخـر المشاركة فى اتخاذ القرارات ، وهم يخشون الانتقام الذى قد يحل بهم ــ كدمغهم فى أحد خطابات التوصية التى تقدم عنهم بأنهم غير متعاونين ، ولهذا فانهم يشاركون المسئولية فى حذر . كما أن بعض أعضاء هيئة المدرسة على استعداد لترك القائد المسئول ينفرد باتخاذ القرارات ، معللين تصرفهم بأن القائد له خبرة طويلة ، ومن الخير تركه يتخذ القرارات ، ولهذا فان القائد اذا أراد تطبيق المبادىء الديمقراطية فعليه أن يعاون فى خلق علاقات تسمح للأعضاء بالشعور بأنهم مقبولون ، وتقنعهم بأن مشاركتهم أمر مرغوب فيه .

وقد يسىء القائد ــ نفسه ــ فهم العــلاقات الديمقـراطية ، فالروح الديمقراطية الحقيقية لا تتوافر اذا اقتصر القائد على التشدق بالآراء والمقترحات، ثم ينتظر أن تقوم الجماعة باقرار هذه الأفكار ذاتها ، فان أعضاء الجماعة دائما يرفضون الأخذ بهذه الديمقراطية ، اذ أن الديمقراطية أعمق من أن تكون أسلوبا للتصويت ، بل هى توفر المشاركة الفردية الصريحة المتزنة لأعضـــاء

(١) مثل ناظر المدرسة أو الموجه أو مدير التعليم .

هيئة المدرسة فى تكوين الآراء واتخاذ القرارات ، وهى تستغل جميع امكانيات الجماعة وتنمى فى الأعضاء شعورا بالانتماء •

وعلى الرغم من أنه يتعين على القائد أن ييسر للآخرين المجال لتقـديم مقترحاتهم ، فمن حقه كعضو فى الجماعة أن يبدى آراءه مؤيدة بالأساليب ، وعلاوة على هذا فانه يدرس كل اقتراح ويقيم مميزاته كأى عضو آخر ، ومع أن له حق التصويت عند اتخاذ القرارات ، فانه يجب ألا يستغل منصبه فى التحيز ، وبدلا من هذا عليه أن يقدم آراءه الخاصة ويبلور المناقشات ويشجع الأعضاء على الوصول الى قرارات ، واذا ما توافرت لديه بعض الحقائق أو حتى شعور شخصى ينبىء بأن الجماعة قد تتخذ قرارا غير حكيم ، فانه يعيد شرح الموضوع ، فاذا ما حان وقت اتخاذ القرارات فعليه أن يثق بحكم زملائه وصواب قراراتهم •

ومع أن القائد المسؤول يكون له حق الفيتو ـ عادة ـ فانه يجب ألا يلجأ الى استخدامه الا نادرا ، بل ان بعض الخبراء يثيرون التساؤل حـــول مبـدأ استخدام حق الفيتو أصـــلا ، اذ أن الأخذ به يوحى بأن القائد لا يثق بمقدرة الجماعة وحكمها •

ومن البديهى أنه فى ظل النـــظام الديمقراطى الحقيقى فان مسئولية القيادة تسلم الى الفرد الذى يستطيع الاسهام والبذل أكثر من غيره ، ولعل فى هذا ما يخيف القائد الذى يعتمد على لقب وظيفته فقط ، والمسلم به أن لقب الوظيفة لا قيمة له فى النظام الديمقراطى ، اذ أن أعضـــاء الجماعة حين يتقبلون مبدأ الدور المتغير للقائد الديمقراطى انما يتوقعون منـــه ـ فى نفس الوقت ـ تقبل مبدأ تغير القائد •

تقديم خـدمات التوجيه

ومن الجـدير بالذكر أن خدمات التوجيه يمـكن توفيرها فى المدرسة بطرق مختلفة متعددة ، وسنوضح فى المثالين التاليين كيف قامت مدرستان ثانويتان بتقديم برامجهما فى التوجيه ، فقد سعت احدى المدارس الثانوية الى اقتباس برنامج ناجح مطبقا فى مدرسة مجاورة ، فى حين قامت مدرســـة ثانية بتصميم برنامج قائم على تجاربها المستمدة من العمل مع تلاميذها •

واستخدمت هيئة المدرسة الأولى القسم الخاص بالتوجيه الذى أصدرته فى تقريرها عن مدرستهم الرابطة الاقليمية التى تعتمد المدارس الثانوية (١) كدليل لهم فى القيام بدراسة ذاتية للخدمات التوجيهية التى يقدمونها ، وعين ناظر المدرسة لهذا الغرض لجنة مدرسية لدراسة التقرير ووضع توصياتها فيما يجب عمله ، وبعد مضى عدة أسابيع تقدمت اللجنة بالمقترحات التالية :

١ ـ أن يكون مدير التعليم لجنة من خمسة من أعضاء هيئة المدرسة : اثنين عن المدارس الابتدائية وثلاثة عن المدارس الثانوية لدراسة برنامج الاختبارات التى تطبق على التلاميذ من السنة الأولى حتى السنة الثانية عشرة ٠

٢ ـ أن يعين أخصائية فى التوجيه من ذوى الخبرة فى المدرسة الثانوية ٠

٣ ـ أن يخصص ناظر المدرســة الثانوية جزءا من الميزانية للمكتبة لشراء الكتب التى توفر معلومات عن المهن المختلفة ٠

٤ ـ أن يكون الناظر لجنة من ثلاثة أفراد لاختيار وزيادة برامج عدة ممتازة للتوجيه من المطبقة بالفعل فى المنطقة ٠

وتمت الموافقة على هـــذه المقترحات من هيئة المدرسة ومجلس التعليم فى المدينة ، ودبرت الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج ، وأعقبت هذه العمليات زيارات لمدارس أخرى ، كما بدىء فى تكوين وحـــدة للتوجيه بالمدرســة ٠ ولسوء الحظ ، فان اللجنة سالفة الذكر حاولت أن تنقل معظم ما شاهدته فى احدى تلك المدارس ، دون أن تتريث ـ أولا ـ لتكليف البرنامج بما يتلاءم مع حاجتهم الحقيقية ٠ وعلى سبيل المثال فانهم طبقوا ـ مباشرة ـ برنامجا للاختبار ونموذجا لبطاقة تراكمية على غرار مشاهدتهم ، واستهلكت هذه البرامج معظم وقت المتخصص خلال العام الأول ٠ بما لم يترك له الا النزر اليسير من الوقت ، ليعمل مع المدرسة ويقوم بدوره الأساسى فى توجيـــه التلاميذ ، وبدت هذه المدرسة من ناحية الشكل ، وما هو مسطور على الورق،

---

(١) هناك روابط اقليمية فى جميع أنحاء الولايات المتحدة تقوم بتقويم المدارس الثانوية من حيث امكانياتها فى جميع النواحى ٠ وتصدر تقريرا نتيجة لدراستها تعد بمقتضاه المدارس التى قومتها معتمدة أو غير معتمدة ٠ (المترجم)

فى أحسن تنظيم بالنسبة لخدمات التوجيه ، ولكن واقع الأمر دل على أن قلة من التلاميذ هم الذين استفادوا من تلك الخدمات ٠

واتبع ناظر المدرسة الثانوية الثانية طريقة مختلفة ، اذ أنه ــ وقــد صمم على الاستفادة من اهتمام المدرسين بتلاميذهم ــ اقترح تخصيص بعض الوقت من اجتماعات المدرسين الأسبوعية للاجتماع فى حلقات تناقش فيها مجموعات صغيرة من المدرسين ما يؤدونه من خدمات بالنسبة لبعض التلاميذ، واقترح أن يتولى أعضاء كل جماعة تجميع معلوماتهم عن تلاميذهم ودراستها وتقرير ما يستطيعه كل مدرس لمعاونة كل تلميــذ ، ووافق المدرسون على محاولة تطبيق الاقتراح ٠

واذ استمر المدرسون فى العمل معا بهذه الطريقة الشكلية ، لاحــظ ناظر المدرسة أن بعض المدرسين مهتمين بما تواجهه جماعة دراسة التلميذ أو جماعة التوجيه ٠ كما لاحظ أن مجموعتين أخريين تعملان بجد فى اجتماعات هيئة التدريس تهتم احداهما بالوسائل التعليمية ، وتدرس أخراهما برنامج النشاط فى المدرسة ٠ وركزت الجماعات الثلاث مناقشتها حـــول التلاميذ ومصلحتهم ٠ ومع أن عضوية هــذه الجماعات كانت غير مستقرة عن قصد فى بادىء الأمر ، الا أن كل واحدة منها ما لبثت أن اجتذبت عددا من المدرسين انتظموا فى اجتماعاتها بعد ذلك ٠

وعندما أشــار ناظر المدرســة الى أن بعض المدرســين يشاركون فى أعمال جماعة واحدة فقط ، قررت هيئة المدرسة تنظيم لجان دائمة لكل من الجماعات الثلاث ، وانتخبت كل لجنة رئيسها وسكرتيرها ، وفى ختام كل اجتماع لهيئة المدرسة كانت اللجان تعلن جداول اجتماعاتها التالية ليتيحوا الفرصة لأعضاء هيئة المدرسة لاختيار الجماعة التى تفضل حضور اجتماعها ٠ ووافق المدرسون على أن حضور اجتماعات اللجان اختيارى ، ولكنهم أوصوا بأن يبذل كل مدرس جهدا خاصا ليحضر اجتماعات لجنة التوجيه عند قيامها بدراسة حالة أحد تلاميذه ، واقتنع كل واحد فيهم بحاجة لجنة التوجيه فى دراستها لحالة تلميذ ما ، الى الانطباعات التى لدى جميع المــدرسين الذين يعرفونه ٠ وقد اتخذت لجنة التوجيه طريقة مؤتمر بحث الحالة أساسا ، وهى التى شاهدنا أساليب تطبيقها فى معاونة كل من الطفلة والتلميذ الســابق ذكرهما فى الأمثلة السابقة ٠

وأجمع المدرسون بعد بضعة أسابيع على أنه من الأفضل أن يخصص بعض الوقت فى اجتماعات هيئة المدرسة لمناقشة عامة لمشكلات المدرسـة وسياستها • واذ تمت معاونة بعض التلاميذ كأفراد ، زادت معرفة أعضـاء هيئة المدرسة بمشكلاتها ، وبفحص هذه المشكلات أمكن اكتشاف الأساليب والسياسة العقيمة المسببة لها ووسائل معالجتها ، واستطاعوا أن يحددوا الطرق الكفيلة بتحقيق حاجات التلاميذ •

وقد تم وضع وتخطيط برنامج متزن للتوجيه بالمدرسة كحصيلة طبيعية لهذه الاجتماعات التعاونية ، وخلافا لما حدث فى الحالة الأولى لم تحاول المدرسة الثانية أن تنقل برامج مدرسة أخرى ، كما أن مدرسيها لم يصروا على ضرورة توافر الخبراء قبل القيام بأى عمل ، وبدلا من هـــذا فان المدرسة قد نظمت برنامجها الخاص مستمدا من واقع خبراتها فى معاونة تلاميذها ، ثم استعانت بالمتخصصين ووسعت من نطاق خدماتها عندما أحست بالحاجة الحقيقية اليها ، واستطاعت المدرسة بهذه الطريقة استغلال وقت الخبراء بحكمة فيما يفيد •

لجنـــة التوجيه بالمدرسة

يجدر بنا أن نتفــق على أن قلة من المدرســين هم الذين سيعملون فى مدارس تخصص اجتماعات هيئة المدرسة بها لدراسة حالة التلاميذ كمـا حدث فى المدرسة الثانوية فى الحالة الثانية ، ومع هذا فانه يمكن تكوين لجنة للتوجيه فى معظم المدارس ، والمهم تأييد ناظر المدرسة ومعاونة ثلاثة أو أربعة من الزملاء ، ويجب أن نلاحظ أنه فى بعض المواقف التى يقترح فيها أحد المدرسين الجدد بعض التغييرات عليه تجنب مضايقة أى مدرس قد يشعر بالتردد والشك تجاه التغيير المزمع احداثه الى أن يقتنع به •

والى أولئك الزملاء الذين يرغبون فى محاولة القيام بهذا العمل الرائد لتكوين لجنة للتوجيه بالمدرسة نقدم المقترحات التالية :

تنظيم مؤتمر بحث الحـالة :

١ ـ اذا تأكدت من معاونة ناظر المدرسة وبعض الزملاء كخطوة أولى ، فاشرح لأعضاء هيئة المدرسة فى أحد اجتماعاتها أغراض مؤتمر بحث الحالة ، ودور كل عضو من هيئة المدرسة ، وأهمية اكتساب ثقة الجميع •

٢ ـ اختر بالتعاون مع هيئة المدرسة اسمى تلميذين تناقش حالتيهما بطريقة مؤتمر بحث الحالة فى اجتماع آخر لهيئة المدرسة يكون الحضور فيـــه اختياريا ٠

٣ ـ شجع المدرسين على ذكر أسماء التلاميذ الذين يعتقدون أنهم يمكنهـم معاونتهم ٠

أول اجتماع لمؤتمر بحث الحالة :

١ ـ ناقش أولا حالات التلاميذ كما سبق أن خطط لها ٠

٢ ـ لاحظ ـ خلال الاجتماع ـ المدرسين الذين يظهرون فهما واعيا للتلاميذ٠

٣ ـ بعد أن يناقش أعضاء هيئة المدرسة حالات التلاميذ ، ناقشهم فى تكوين جماعة منهم تتولى مسئولية مثل هذه المؤتمرات ـ انشاء لجنة للتوجيه ـ واختصاصات هذه الجماعة وواجباتها ٠

مشروع تكوين لجنـــة التوجيـــه :

١ ـ ناقش مع ناظر المدرسة عقب مؤتمر بحث الحالة أسماء أعضاء اللجنة المعتقد فى صلاحيتهم ، ومن المستحسن عادة أن تكون اللجنة قليلة العدد فتكون مثلا من ثلاثة مدرسين وناظر المدرسة وبعض الأفراد الذين يتولون بعض مسئوليات التوجيه ٠

٢ ـ تعرف على مدى رغبة كل فرد من أعضاء اللجنة فى الخدمة بمجرد أن يتم ناظر المدرسة اختيارها ٠

٣ ـ تأكد من معرفة كل عضو للعبء الـذى سيقـع على كاهله وما يتوقع أداؤه منه على أن يعفى الذين يقبلون القيام بالخدمة من بعض واجباتهم الأخرى ٠

التكوين الرسمى للجنة التوجيه :

١ ـ يجب أن يعلن ناظر المدرسة رسميا عن تكوين اللجنة وأسماء أعضائها٠

٢ ـ يجب على ناظر المدرسة مع اعلان تكوين اللجنة أن يحدد واجبـاتها بالتعاون معها ٠

٣ ـ يجب أن تنتخب اللجنة فى أول اجتماع لها رئيسا وسكرتيرا من بين أعضائها ٠

٤ ـ ما دام ناظر المدرسة يتحمل عادة مسئوليات عديدة أخرى ، فانه مما يحسن انتخاب أحد المدرسين رئيسا للجنة ٠

وظيفة لجنـــة التوجيـــه ومسئولياتها

عندما يتأكد المدرس أنه يحتاج الى المعونة فى عمله مع أحد التلاميذ ، فعليه أن يتصل برئيس لجنة التوجيه بالمدرسة ، ومن ثم يدعو الرئيس اللجنة الى الانعقاد ٠ ويمهد لهذا الاجتماع بالحصول على سجل التلميذ ، وبدعوة الأفراد اللازمين للحضور ويفضل بصفة عامة دعوة أخصـــائى فى التوجيـــه وجميع المدرسين الذين يعرفون التلميذ جيدا ٠ وبالرغم من أن المدرسين كافة يكونون مشغولين بعملهم عـادة ، فان معظمهم سيحضر الاجتـماع اذا كان حضوره اختياريا ٠ واذا ما اعتقدوا واقتنعوا بأن هناك حاجة الى خدماتهم ، ومن الطبيعى انه يجب على اللجنة أن تشعر المدرسين غير الأعضاء بأنهم ممن يرحب به فى هذه الاجتماعات ٠

وخلال انعقاد الاجتماع يحسن أن تنظم المناقشة فيه كالآتى :

١ ـ يتعين على رئيس اللجنة أن يعطى كل فرد من الحاضرين فرصة ، ليقدم رأيه وفكرته عن التلميذ ٠

٢ ـ يصف أول المتحدثين التلميذ كما يراه ٠

٣ ـ يسجل بقية المتحدثين أية معلومات جديدة اضافية لم يذكرها المتحدث الأول ٠

٤ ـ يعرض كل متحدث النقاط كافة ، المعارض منها والمؤيد ٠

٥ ـ مادامت ملاحظات أخصائى التوجيـــه قد تؤثر بطريق غير مباشر فى تقارير الآخرين من الحاضرين ، فمن الخير أن يكون آخر المتحدثين ٠

٦ ـ يجب على بقية أعضاء اللجنة معاونة المدرسين على ايضاح بياناتهم وعلى وصف سلوك التلميذ موضوعيا ٠

ومن خلال مناقشة اللجنـــة لحالة التلميذ ، يقوم السكرتير بتسجيل الاجابات عن الأسئلة التالية :

١ ـ ما الذى تعرفه عن التلميذ ؟

٢ ـ ما هى العوامل الموضوعية التى نستطيع أن نبنى عليها العلاج ؟

٣ ـ ما الذى سيفعله كل منا لمعاونة التلميذ ؟

ونتيجة لهذه الخبرات العديدة ، فان كل مدرس يشعر بأن مساعداته محتاج اليها ، ويتعلم كيف يعاون ، كما يصبح من المشتركين فعلا فى توفير خدمات التوجيه وتقديمها بالمدرسة ٠

وكثيرا ما يشعر المدرسون أن المدرسة تتجاهلهم حين تحيل تلاميذهم الى المتخصصين ، اذ يحسون أن الخدمات التى يقدمها هؤلاء تشتمل على بعض الأساليب الغامضة وأنه لا يسمح لهم الا بالمساهمة بأبسط المعلومات ٠ ولكنهم يشتركون فى لجنة التوجيه فى عملية التوجيه كلها اذا كونت فى المدرسة ٠ ويجب على أى فرد أو جماعة ألا تأخذ الحالات من أيدى مدرس الفصل وأن يتلقى المدرس بدلا من ذلك المقترحات من الآخرين ويقدم المقترحات اليهم ٠ واذا ما قررت اللجنـــة أن معونة المتخصص محتاج اليها ، فانها تتعاون فى اقرار طريقة تحويل الحالة اليه ، وعندما يحول تلميذ الى المتخصص فانه يتعين عليه أن يخبر مدرسه باستمرار بمدى تقدمه ، حتى يستطيع المدرس المعاونة فى العلاج بأوجه النشاط المختلفة ، وحتى يتيسر له تحمل المسئولية بكاملها بأسرع ما يمكن ٠

تنسيق خدمات التوجيه

من الضرورى أن تنسق خدمات التوجيـه فى اطار التنظيـم الادارى التعليمى المطبق فى البيئة ، ويمكن أن يتم هذا بانشـاء مجلس للتوجيـه بالمنطقة التعليمية يتكون من ممثلين منتخبين من لجان التوجيه بمدارس المنطقة، ولما كان عنصر الانتاج فى العمل لا يتوافر الا بتحديد عدد أعضاء مثل هـذه المجالس بما لا يزيد على ١٥ أو ٢٠ عضوا ، فعلى المناطق التعليمية الضخمة أن تقسم المنطقة الى أقسام ، تجتمع لجان التوجيه بمدارس كل قسم منهـا معا ، وتنتخب مندوبا عنها ليمثل مجموعة هذه المدارس فى مجلس المنطقة ٠

وفى اجتماعات مجلس المنطقة يتعين على كل عضو يمثل احدى اللجان فى هذه الاجتماعات أن يتلقى التعليمات من اللجان أو اللجنة التى يمثلها ٠

والعمل بهذه الطريقة يتيح للجنة التوجيه باحدى المدارس أن تطالب بعرض موضوع خاص بها على المجلس دون حاجة الى استئذان المنطقة ، ثم يقوم مندوبها بتبليغها بقرارات المجلس فى هذا الموضوع ٠

وقد قامت لجان التوجيه بالمدارس ـ نتيجة لخبراتها فىمعاونة التلاميذ ـ بمطالبة مجالس التوجيه بتقديم توصياتها عن بعض الموضوعات كالبطاقة التراكمية للتلميذ ، ووسائل تحويلها معه من مدرسة الى أخرى ، وبرامج الاختبارات ، وسياسة نقل التلميذ من صف الى آخـر ، وكفـاية البرامج الدراسية وبرامج النشاط ، واستغلال امكانيات التوجيه الميسرة فى البيئة، واستخدام المعـلـومات عن المهن المختلفة والتعرف الى مصادرها ، والتقارير التى ترسل الى الآباء ٠

وحين تتعرف لجان التوجيه الى المشكلات فانها قد تسعى الى اقتراح طرق معالجتها ٠ وقد يتضح للجنة ـ بفحص المشكلات ـ الحاجة الماســـة الى سياسة جديدة كما قد تكتشف طرقا جديدة يمكن أن تحل محل طرق قديمة فى النظام المدرسى كله ، كما قد ترى عرضها على مجلس التوجيه التنسيقى بالمنطقة ٠ ومن المستصوب ـ عامة ـ أن يقوم أعضـاء اللجنـة بمناقشـة الموضوعات مع هيئة المدرسة مجتمعة قبل اصـدار توصياتهـم الى مجلس التوجيه التنسيقى بالمنطقة ، وبهذه الوسيلة تتمكن لجنة التوجيه المدرسية من اعلام الزملاء المدرسين بكل ما يدور بالاضافة الى اشراكهم فى وضـع سياسة التوجيه ٠

الخلاصـــة

يمكن أن نلخص أهم المبادىء والأسس التى أوضحها الفصل الأول تفصيلا فى النقاط الأساسية التالية :

١ ـ لا يستطيع فرد ما أن يحدد الأدوار المختلفة لأعضاء هيئة المدرسة فى عمليات التوجيه بالقدر الذى يستطيعه المدرسون أنفسهم ٠

٢ ـ فى مكنة المدرسين أنفسهم تقديم الكثير من العون وذلك فى وضع سياسة التوجيه ، وتوضيح الخدمات الفنية المحتاج اليها وتحديدها ، ومعاونة ادارة المدرسة في اختيار المتخصصين اللازمين ٠

٣ ـ يتعين على المسئولين عن ادارة المدرسة مؤازرة وتعضيد برنامج التوجيه اذا أرادت له النجاح بصدق • فيقوم ناظر المدرسة ومدير التعليم بدور فعال فى البرنامج ، والاهتمام بوظيفة التوجيه كاحدى المسئوليات الأساسية للمدرسة ، وتوفير الأموال اللازمة لدعم برنامجه وتنفيذه •

٤ ـ يجب ألا يقتصر دور الناظر على مجرد سماحه بتنظيم برنامج التوجيه وقيامه ، بل عليه أيضا أن يؤمن بمبادئه ويعاون المدرسين على تطبيقها فى فصولهم ومع تلاميذهم كما يتعين عليـــه أن يثق بمدرسيـــه وأن يمنحهم الفرص الحقيقية للمشاركة فى تحديد سياسة التوجيه ، وحل مشكلات المدرسة ، والمعاونة فى التنسيق بين خدمات التوجيه •

٥ ـ يتعين تعاون المدرسين والمتخصصين والاداريين فى العمل للاسهام فى رعاية التلاميذ فى ظل برنامج التوجيه المنظم المتزن •

٦ ـ يتعين على البعض أن يتولى زمام المبـادأة فى وضع برنامج التوجيـــه والحفاظ على استمراره ونموه ونجاحه •

٧ ـ يجب على لجنة التوجيه بالمدرسة ـ ضمانا لنجاح برنامج التوجيه ـ أن تعاون المدرسين على تنظيم برنامج مستمد من تجاربهم الواقعية الحية فى مساعدة تلاميذهم وتنفيذه •

SUGGESTED READINGS

1. Baxter, Edna Dorothy, *An Approach to Guidance,* D. Appleton-Century, New York, 1946.
2. Erickson, Clifford E., and Smith, G. E., *Organization and Administration of Guidance Services,* McGraw-Hill, New York, 1947, Chapters II, VI, VII.
3. Frazier, Alexander, "The Teacher and the Counselor-Friends or Enemies," *National Education Association Journal,* 38:104-05, February 1949.
4. Jersild, Arthur T., "The Administration and Child Development," *National Education Association Journal,* 37:285-86, May 1948.
5. Katterle, Zeno B., "A Dynamic Professional Organization," *Washington Education Association Journal,* 27:30-31, October 1947.
6. Miller, Van, and Spalding, Willard B., *The Public Administration of American Schools,* World Book Company, New York, 1952.

٢ معاونة الأطفال على تحقيق حاجاتهم الأساسية



يكتشف المدرس الذى يفضل أن يقتصر نشـاطه على تعليم المـواد الدراسية ، أنه لا يمكنه أن يتجاهل المشكلات التى تصادف التلميذ فى حياته عامة ، ومادامت مشـــكلات التلميذ وسلوك المدرس من حيث علاقته بهذه المشكلات ، يؤثران فى عملية التعلم ، فانه يتعين على المدرس الاهتمام بضرورة تفهم مشكلات الطفل ، والنظر اليها بعين الاعتبار خلال تدريسه ٠

واذا اتفقنا على أن التربية يجب أن تعنى بمشكلات التلميذ ، فاننا نجد ان كل مدرس يقوم فعلا بالاسهام فى توفير خدمات التوجيه ، ولا يعنى هذا ان كل مدرس يجب أن يـكون متخصصـا فى علم النفس ، أو طبيبا ممارسا ، أو أستاذا علاجيا للأمراض النفسية ، أو متخصصا اجتماعيا ، وانما يعنى ان كل مدرس يجب أن يتوافر لديه الوعى والفهم لكيفية نشأة المشكلات وأسبابها ، وأساليب منعها من القيـام ، وما يمـكنه عمله عند ظهورها ٠

وقد حدد أساتذة علم النمو الانسانى ، مراحل أساسية معينة للنمو يجب أن يمر خلالها الكائن الانسانى فى عملية نموه ، واتفقوا على الحاجات الأساسية التى يجب تحقيقها للفرد ، حتى يمكن أن يتم النمو السليم ، وأصبح من المسلم به الآن أن الأطفال والبالغين لهم حاجات أساسية ، فنحن نحتاج الى بعض الحاجات التى تعد عامة بالنسبة لأفراد الجنس البشرى ، ثـم تظهر لنا حاجات أخرى خلال مرحلة نمونا ، كنتاج لثقافتنا وحضارتنا ، وتنشأ المشكلات ، وتقوم المصاعب الشخصية ، عند عدم تحقق هذه الحاجات خلال مرحلة النمو ، ويلزم المدرس أن يفهم هذه الحاجات ، حتى يستطيع تحسس حاجات الأطفال ، ويعمل على تحقيقها فى حدود الامكانيات الميسرة له ، وعليه أن يتعرف المشكلات الحادة عند قيامها ويسعى الى طلب معونة المتخصصين المهنيين لعلاجها ٠

والجدير بالذكر ان معظم أساتذة علم نمو الطفل ، اتفقوا على تحديد حاجات الأطفال فى حضارتنا الحديثة ٠ وسنتناول ـ فى هـــذا الفصل من الكتاب ـ الحاجات الأساسية التالية :

١ ـ الحاجات البدنية والأساسية ٠

٢ ـ تفهم التغيرات البدنية والانفعالية ٠

٣ ـ تقبل الفرد لذاته ٠

٤ ـ توقع القبول والفهم والحب من الآخرين ٠

٥ ـ تقدير الآخرين للفرد ٠

٦ ـ تفهم المسئوليات تجاه الآخرين ٠

٧ ـ تنمية الاعتماد على النفس ٠

٨ ـ التحرر من الشعور بالخوف والذنب ٠

٩ ـ القدرة على مواجهة الواقع ٠

وبديهى أن هذه الحاجات ليست جامعة تماما ، كما أن كلا منها لا يعمل مستقلا عن الآخر ، فكل طفل يحمل تاريخه الشخصى الكامل معه فى المواقف كافة ٠ وقد تعاون هذه الذخيرة من الخبرات ، الطفل على حل مشكلة ما فى موقف ما ، وفى موقف آخر فان هذه الخبرات نفسها قد تعوقه عن حل مشكلة ما ، وقد يكشف الموقف الجديد جروحا انفعالية قديمة ، مسببا المخاوف والشعور بالذنب وخيبة الأمل المعوقة للطفل الذى يلزمه استغلال كل امكانياته لمواجهة هذا الموقف ٠

وتوضح لنا قصة الطفل دانى مثالا على ذلك ٠ فعندما كان تلميذا فى الصف الثانى عوقب على نسيانه دوره فى أحد برامج الحفلات المدرسية ٠ وعندما أصبح تلميذا فى الصف الرابع خشى أن يشترك فى برنامج للنشاط ، اتفق عليه فصله ، وبالرغم من هذا ، فانه لم يقل انه خائف عندما طلبت منه مدرسته أن يقوم بدور قيادى فى البرنامج بل رفض القيام به وتحدث الى مدرسته بحدة ، الى درجة أن تضايقت منه ، ولحسن الحظ فانها لم توبخه أمام زملائه ، واكتشفت بعد ذلك السبب الحقيقى لرفضه الاشتراك ، وفى ضوء هذه المعلومات ، بدأت فى الحد من خوفه ، بتوفير سلسلة من التجارب الصغيرة له ، كالتحدث أو الأداء أو التمثيل أمام الجماعة ، التى اكتسب منها شعورا بتقدير الآخرين له ، ويتضح لنا من هذا المثال أنه يمكن تحقيق حاجة بأعمال وتوظيف حاجة أخرى بطريقة غير مباشرة ٠

وتتصل الحاجات بعضها ببعض فى المواقف المختلفة ، ومع أن عددا من الحاجات يحرك السلوك ويوجهه فى وقت معين ، فان بعضها ـ فى العادة ـ له السبق على الآخر ٠ وقد يكون فى تحقيق حاجة ، اعاقة لتحقيق حاجة أخرى ، كما أن توفير حاجة وحيدة ، يمكن أحيانا أن يشبع حاجات عدة أخرى.

وعند عدم تحقيق الطفل حاجاته الأساسية يصبح قلقا ويخيب أمله ، ويشعر انه قد فشل ومن ثم يؤثر الانسحاب ، كما يصبح عدوانيا فى كثير من الأوقات ، أو يصبح متحيرا لا يدرى ماذا يفعل ، ويسمى الشعور الذى يحسه الطفل عندما يفشل فى اشباع حاجاته الأساسية بالهزيمة ٠

وعلى سبيل المثال ، فقد رغبت الطفلة مارجورى مرارا فى أن تمتلك عائلتها بيانو ، لما لها من عادة الاستمتاع به فى الحفلات الرسمية فى الغناء الجماعى والاشتراك فى الألعاب الموسيقية ، وكانت تعرف أن والديها يحبان العزف على البيانو ، فأحبت أن تتعلم العزف ، وذات يوم انتقل جارهم الى عمل فى مدينــة بعيـــدة ، واشترى والدها بيانو هــذا الجار ، وطلبت أن تتلقى دروسا فى العزف ووافق والدها ، ولكنها لاحظت بعد مدة أن والديها كثيرا ما يقطعان عليها تدريبها لتصويب أخطائها ، ثم سمعت الأم ذات مساء ابنتها ، وهى تتكلم مع صديقتها الطفلة ســـالى ، وتقول لها : « ان والدى يعتقدان أننى يجب أن أعزف مثلهما ، فهما يطلبان منى أن أتدرب عندما أرغب فى اللعب معك ، ثم عنـــدما أريد أن أتدرب على العزف ، فانهما يلومانني على كل أخطائى ، فهل يحدث هذا فى منزلك ياسالى ؟ » .

وأحست مارجورى بالتعاسة لشعورها بأن والديها لا يفهمانها ، ومن الطبيعى أنه كان من واجب الوالدين افهام هــذه الطفلة ـ بنت الأعــوام الثمانية ـ مسئولياتها تجاه التدريب المستمر ، حتى تستفيد من دروسها ، ولكنها كانت تتلقى اللوم فى الوقت الذى كانت تريد فيه التشجيع والتقدير من والديها ، ولم يشعر والداها بحاجاتها ، ولم يستطيعا مساعدتها على الأداء الجيد ، لانهما كانا معنيين أشد العناية بسد حاجاتهما الشخصية ، الى تقدير الآخرين عن طريق عرض مهارة ابنتهما ، كما أن مارجورى نظرت الى البيانو ـ أصلا ـ على أنه وسيلة لاجتذاب أصدقائها لممارسة النشاط الجماعى فى منزلها ، ولكنها أصبحت تشعر أن البيانو قد أخذها بعيدا عن أصدقائها ، ونتيجة لهذا فقد شعرت بخيبة الأمل وعدم الرضا ، وبمجرد أن علم أبواها بشعورها أصبح من السهل عليهما معاونتها فى تدريبها على العزف مع الاهتمام بحاجاتها .

ومثال آخر ، فقد نسيت مارتا ـ وهى طفلة فى المدرسة الابتدائية ـ ان تأخذ كتابا كانت تعتزم أن تأخذه معها من الفصل الى المنزل يوم الاثنين ثم تعيده مرة أخرى ، وعند مغـادرتها الفصـــل شاهــدت قلم الحبر الخـــاص بمدرستها ، مسز مورفى وأخذته دون أن تعرف مبررا لفعلتها ، اذ أنها تمتلك بالفعل قلما جيدا ، وشعرت بالخجل الشديد والخوف والشعور بالذنب، حتى انها لم تستطع النوم ليلة الثــلاثاء ، وأمضت نهــاره وهى فى منتهى التعاسة ، ثم حدث ان ناقش أقرانها فى الفصل خلال دروس الدين ، صباح

يوم الأربعاء موضوع الصدق والأمانة فبكت مارتا بحرارة ، وهى فى طريقها وحيدة الى المنزل ٠

وفى صباح يوم الخميس كانت مسز مورفى تبحث عن قلمها لتكتب بعض التقارير ، عندما دخلت مارتا الى حجرة الدراسة ، واذ لاحظت أن الطفلة هادئة على غير العادة ، فانها لم تلحظ أنها شغلت وقتها بالبحث عن القلم ، وعندما ابتدأ الدرس طلبت من الأطفال أن يعاونوها فى العثور على قلمها ، ثم استعارت قلم أحد التلاميذ لتكتب به ٠

وبانتهاء اليوم الدراسى ـ يوم الخميس ـ بلغت تعاسة مارتا القمة ، اذ أنها لم تستطع أن تؤدى أى شىء طوال اليوم ، وكانت آخر تلميذة فى جمع كتبها ، ولاحظت مسز مورفى ان الطفلة تعانى شيئا فقالت لها : « هل لك فى مساعدتى لبضع دقائق ؟ » ذلك بأن المدرسة أحست أن من واجبها محاولة التعرف على ما يضايق مارتا ، وأجابت الطفلة بالايجاب ، ولكنهـا دهشت فى نفسها لكيفية معرفة أنها آخذة القلم ، وعندما انصرف آخر طفل بدأت مارتا فى البكاء ، ومن خلال دموعها قالت لمدرستها : « كيف عرفت أننى قد أخذت قلمك ؟ اننى آسفة ، اننى لا أعرف كيف فعلت ذلك ٠٠٠ ؟ »

وعاونت مسز مورفى الطفلة باخلاص وادراك على التخلص من شعورها بالخوف والذنب ، وانتهت الى أن هناك حاجات أخرى غير مشبعة لا تزال تمثل مشكلة لدى الطفلة ، وأوضحت الدراسة المستفيضة التى قامت بها مسز مورفى والأخصائى الاجتماعى بالمدرســـة ، أن مرض الطفلة الحاد وتكاليفه الباهظة قد أجبر أمها على أن تلتحق باحدى الوظائف ، وكان تصرف مارتا تعبيرا عن مخاوفها وقلقها وشعورها بأنها قد نسيت فجأة ٠

وسيتناول هذا الفصل من الكتاب تحـديد كل واحـدة من الحاجات الأساسية التسع ، مع شرح سلوك المدرس الذى يعاون التلاميذ على تحقيق كل حاجة ، بالاضافة الى وصف سلوك المدرس الذى قد يعوق تحقيق حاجات التلاميذ ٠

الحاجات البدنية الأســـاسية

تشتمل الحاجات البدنية الأساسية على :

الحاجات الصحية ـ الغـذاء الجيد ـ التوازن بين الراحة والنشاط ـ حاجات السكن والملبس ـ الحاجات الجنسية ٠

الحاجات الصــحية

يجابه الأطفال المرهقون وسيئو التغذية والمرضى صعوبة فى استغلال امكانياتهم العقلية كما ينبغى ، ولذلك فانه يتعين على العاملين بالتوجيه أن يتدربوا على التعرف على الأعراض الأولى للأمراض ودلائل سوء التغذية عامة ، وفى حالة اكتشاف أمثال هذه الحالات الخاصة يجب على المدرسين أن يحيلوها الى الأطباء والمتخصصين ، وعلاوة على هذا فانه يتعين على العاملين بالتوجيــه واداريى المدرسة أن يشجعوا ـ اذا لم يستطيعوا فرض هذا النظام ـ كل تلميذ على أن يفحص طبيا قبل بدء العام الدراسى ، ولا تقتصر أهمية الفحص الطبى على تعريف متخصص فى التوجيه والوالدين بالحالة الصحية العامة للطفل، بل انه يعاون المتخصص على تفهم سلوك الطفل ، كما يشجع الفحص الطبى الوالدين على العناية الطبية بطفلهما ، اذا كانت هناك حاجة الى ذلك ، وعن طريق متابعة الاتصالات بالوالدين، يستطيع متخصص فى التوجيه معاونة الآباء غير القادرين ماليا على العناية الطبية بأبنائهم ٠ وفى هذه الحالة عليهم أن يطلبوا معونة مؤسسات الرعاية القائمة فى المدينة أو المنطقة والتى تملك الميزانيات اللازمة لتوفير الرعاية الطبية ، وسنناقش أمثال هذه المساعدات فى الفصل السابع عشر من الكتاب ٠

أما عن الاشتراطات الصحية الواجب توافرها فى المدرسة كالاضاءة والتهوية والمحافظة على نظر التلاميذ فهى أمور هامة بارزة ومن ثم فلا حاجة الى الافاضة فيها فى هذا المجال ٠

التغـذية الجيدة

تعد التغذية السليمة عاملا هاما يجب على العاملين بالتوجيه أخذه بعين الجد فى دراستهم للأطفال ، وعلى سبيل المثال ، فان كثيرين من الأطفال يذهبون الى المدرسة ، وقد تناولوا وجبة صغيرة أو لا شىء على الاطلاق فى الافطار ، ومعرفة التلاميذ الذين ينطبق عليهم هذا القول ، تساعد المدرس فى فهم السبب الذى يجعل بعضهم يبدو قلقا وعصبيا فى الصباح ٠ واذا

عرفنا أن وجبة الافطار الجيدة ، تعاون الطفل على أن يبدأ يومه الدراسى بداية طيبة كل يوم ، فقد ننتهى الى رأى ، بأنه من الأفضل لادارة المدرســـة أن تستبدل بوجبة الظهيرة المعتادة وجبة الافطار ، اذا لم تتوافر لديها الامكانيات المالية لتوفير الاثنتين ، وما دام الطفل يكون أقل تعبا فى الصباح وأن الفترة الصباحية فى المدرسة تكون أطول ، فان الافطار الجيد قد يساعد على توفير التحصيل العلمى بدرجة أفضل من وجبة الغذاء ، ومن الطبيعى أن تجد بين التلاميذ من يتناولون وجبات غذائية غير متكاملة أو متزنة ، ومن الواجب معرفتهم •

وقد تظهر دراسة التغذية فى مدرسة ما ـ والتى تسمح فيها الظروف أن يسر تلميذ (أو تلميذة) بحاله الى جماعة رفقائه ـ قصصا لا يمكن تصديقها، وقصة الطفلة باتى تعطينا مثالا لذلك ، فقد كان زملاؤها فى السنة الرابعة الابتدائية يتحدثون عن الوجبات التى أكلوها فى اليوم السابق ، وبعد أن استمعت اليهم لحظة ، سألتهم قائلة : « وهل تجلسون حقيقة حول مائدة وتتناولون طعامكم ؟ » وكان رد الفعل لدى مدرستها كالآتى: « ما الذى تتحدث عنه هذه الطفلة ؟ •• وما الذى تعنيه ؟ » اذ أنها لم تجد شيئا غريبا أو جديدا فيما يقوله الأطفال الآخرون نتيجة لتجاربها فى طفولتها ، وبطريقة لا شعورية فرضت أن كل تلاميذها يعيشون فى منازل تشابه بيتها ، ولم تكن المدرسة وقتها تعرف أن هناك منطقة سكنية فقيرة تقع فى أطراف الحى الذى تقوم فيه المدرسة وتسكن فيها الطفلة باتى •

ولحسن الحظ فان المدرسة بعدت عن المناقشة الدائرة بين التلميذات بعد أن استمعت الى أسئلة باتى وعرفت خلال استماعها للطفلة عادات تناول الطعام فى منزلها ووجدت أن أسرة الطفلة لم تعرف فى حياتها نظام الأكل كعائلة مجتمعة ، فقد كانت الطفلة واخوتها يلتقطون لأنفسهم ما يستطيعون التقاطه ، حتى يعود والدهم من العمل حوالى الســـابعة مساء ثم يتناولون طعامهم معهم ، ولم يكن هذا يتم حول مائدة ، بل كان كل فرد يعد شطائره بنفسه مع اعطاء الأطفال شيئا من اللبن •

ارشـــادات للمدرس

(أ) تعد حالة الطفلة باتى من الحالات المتطرفة ، ولكنك ستدهش عندما تتعرف على عادات الأكل عند تلاميذك ، فاذا ما قررت أنه من المصلحة

اجراء مثل هذه الدراسة لتلاميذ فصلك ، فلاحظ كيف يمكن أن تقوم بها ، دون أن تضايق تلاميذك ، واختر أى يوم ، ثم اسأل تلاميذك بعد تناولهم وجبة الغداء أن يكتبوا ما تناولوه من طعام فى افطارهم وغدائهم ، ثم اسألهم أن يحاولوا تخمين ما سيتناولونه فى وجبة العشاء . ومن المحتمل أن تجدهم راغبين فى وصف عمليات الطعام ، ونشاط أفراد الأسرة خلال فترة تناول الطعام .

التوازن بين النشاط والراحة

تزيد عملية التوازن بين النشاط والراحة بما تتضمنه من كفاية فى النوم ، ومن مقدرة الطفل على التحصيل خلال دراسته ، ومعرفة المدرس بما يقوم به الطفل ، فى الفترة ما بين انتهاء اليوم الدراسى وبدئه فى اليــوم التــالى ، يعاونه على فهمه ، ومع أن معظم الأطفــال سيمدون المدرس بهذه المعلومات ، فان تعاون الوالدين لا غنى عنه عادة عندما يتطلب الأمر تغييرا فى نظام معيشة الطفل .

ويفشل بعض المدرسين فى أداء رسالتهم ، لأنهم لم يقدروا الصلة بين نضج الطفل والواجبات المدرسية التى يكلفونه بها ، فقد تجد لسوء الحظ أن بعض المدرسين لا يزال يكلف تلاميذه بأعمال تفوق مستويات نضجهم العقلى والبدنى ، ويجب أن نلاحظ أن الطفل يستطيع الاستجابة الى أوجه النشاط المضنية والشاقة ، عندما يكيف المدرسون فترات العمل مع نضــج الطفل ، وعلى ســبيل المثال : فمعظم تلاميذ المدارس الابتدائية يستطيعون الكتابة بقلم عادى ، وبأداء جيد نسبيا ، ولأوقات قصيرة من الزمن ، دون أن تتوتر أعصابهم ، وعلى هذا فلا يمكن لنا أن نغفل أن مشكلة اختيار الأعمال المناسبة لها علاقة بمشكلة التوازن بين النشاط والراحة .

وقد لا يتمكن المدرسون فى معظم الأحيان من معرفة الحاجة الى تغيير نوع النشاط الذى يمارسه التلاميذ ، حتى عندما يكون هذا اللون من النشاط هو المسبب للقلق وعدم الراحة التى يعانى منها التلاميذ ، كما قد يفشلون فى توفير فترات الراحة عند الحاجة اليها ، وخاصة مع صغار الأطفال . ومعرفة مدى قدرة كل طفل على الانتباه تعاون المدرس على تكييف أوجه نشاطه وفقا لمستوى نضج كل تلميذ .

حاجات الملبس والمسكن

يجب على المدرسين ألا يعتقدوا فى أنفسهم القدرة على معالجة المشكلات الصحية للتلاميذ عن طريق استخدام التوجيه أو التعليم العلاجى ، كما يجب عليهم أيضا ألا يتوقعوا أن فى استطاعتهم حل مشكلات الملبس غير الملائم والمسكن المتواضع داخل حجرة الدراسة ، والجدير بالذكر أن البعض يتساءل عما اذا كان على المدرسة أن تعنى أصلا بهذه المشكلات ، وهو نقد مقبـول ، فقد اتجه المربون الى التعرض لتحمل مسئولية خدمات تفوق طاقاتهم ، وبالرغم من هذا فان المدرس لا يمكنه الهرب من مسئوليته تجاه ضرورة تعرفه مشـــكلات المسكن والملبس التى تؤثر فى مقدرة الطفل على التعلم ، ولعل أقل ما يستطيع المدرس أداءه تجاه أمثال هذه المشكلات ان يحيلها الى المؤسسات المختصة القائمة فى البيئة ، وهى مسألة ليست بالهينة ، اذ يتطلب الأمر ضرورة معرفته لبعض المعلومات عن المؤسسات وخدماتها قبل أن يحيل اليها المشكلات ٠

وتمثل كفاية المسكن والملبس بالنسبة للتلميذ معنى أعمق من كونها مجرد حمايته من العوامل الطبيعية ، فمثلا : كانت فردتا حذاء أحد الأطفال تلائمان قدمه اليمنى فقط ، ومع هذا فانه لم يبد عليـه الاستياء ، عندما سأله أحد زملائه عما اذا كان قد ارتدى الفردتين خطأ ، بل اكتفى بالضحك قائلا لزميله انه يحسن به أن يرتدى نظارة طبية ، وشعرت أخته ـ وهى تلميذة فى الصف التاسع ـ شعورا مخالفا بالنسبة للموضوع ، اذ أحست الضيق فى كل مرة يرى أصـــدقاؤه أخاها لابسا هـــذا الزوج الغريب من الأحذية ، وقامت بتوفير بعض النقود لتشترى له زوجا مناسبا منها ، اذ كانت شديدة الاهتمام بالملابس الجذابة ، ويمكننا القول بصفة عامة فى هذا الصدد ، بأن ملابس الطفل تكون مهمة لديه ، لأنها تؤثر جزئيا فى طريقة مصادقته للأخرين ، وفى طريقة جعله يبدو كالآخرين ، أو يختلف عنهم من حيث المظهر ٠

ويلعب نوع المنزل الذى يعيش فيه الطفل دورا بالغ الأهمية ، اذ تؤثر الطريقة التى تتم بهاحمايته فى المسكن فى صحته ، كما يحدد المكان الذى يعيش فيه نوع الأفراد الذين يتصل بهم ، والأماكن التى يجتمع بهم فيها ، وتزداد أهمية المسكن والملبس لدى المراهقين خاصة ٠

الحاجات الجنسية

تنمو الدوافع الجنسية بالتدريج مع بلوغ الطفل ، ويختلف الأطفال فى مستوى بلوغهم ، كما يسبب البلوغ المبكر ـ لبعض الأطفال والبلوغ المتأخر للبعض الآخر ـ تعقيدا فى العلاقات بين تلاميذ الفصل الواحد ، ويتعين على مدرسى السنوات العالية من التعليم الابتدائى ، والسنوات الأولى من التعليم الثانوى ، أن يركزوا عنايتهم على الحاجات الجنسية للتلاميذ فى فترة ما قبل المراهقة ٠

وتزداد المشكلات الناشئة عن الدوافع الجنسية حدة ببلوغ المراهق، اذ أنه يسعى الى الاستقلال عن الكبار ومقاييسهم المفروضة خلال الفترة التى تزداد فيها الدوافعالجنسية لديه ، والمعروف أن الطفل يتعلم من الديـن والوالدين والأصدقاء نظاما خلقيا يتحكم فى سلوكه الجنسى ، كما أن نظمنا الاجتماعية وتقاليدنا لا تقر فكرة الاتصال الجنسى قبل الزواج على الاطلاق ، ولا تقبل الشذوذ الجنسى ، بل تستنكره وتحاربه ، ولكن الطفل يسمع زملاءه فى نفس الوقت ، وهم يتباهون بتجاربهم الجنسية ، وهو لا شك راغب فى قبولهم له ، بالاضافة الى سعيه لاشباع دوافعه الجنسية ، كما أنه يرى بعض الكبار ، وهم يضربون عرض الحائط بالنظام الخلقى الذى يمنع الاشباع المباشر للدوافع الجنسية الا فى ظل الزواج الشرعى ٠

وتتسبب كل هذه المـؤثرات فى ارباك المراهـق ، فاذا ما صادفته الفرصة للاشباع الجنسى المباشر ، فانه يجد صعبا عليه ألا يستغلها ، فاذا ما استغل الفرصة ، وهو يشعر بأن الاتصال الجنسى قبل الزواج أمر بشع وعمل خاطىء ، فانه يعانى من الشـعور بالذنب ، وكثـيرا ما يؤدى هـذا الشعور الى هـدم سعادته الزوجية مستقبلا ، كما قد لا تتيسر المعلومات الملائمة لمعاونة الشباب على مواجهة أمثال هذه المواقف ، فيتصرف فيها دون أن يعى نتيجة أعماله ، فاذا أضفنا طبيعته البدنية ودرجة نضجه البدنى الى كل هذا ، وخاصة اذا كانت حاجاته أقل أو أكثر شدة من زملائه ، فانه سيشعر بالقلق لاختلافه عنهم ، والجدير بالذكر أن كلا من فئتى الشباب ، التى تصل الى مرحلة البلوغ مبكرة أو متأخرة ، تواجه هذه المشكلة ٠

فاذا ماتمت الاجابة عن أسئلة التلميذ الخاصـــة بالتغييرات البدنية والانفعالية التى تصاحبه فى نموه ، واذا ما اهتم الأفراد الذين يتولون الاجابة

عن هذه الاسئلة ، بحاجته الى الاجابة عنها ، واستطاعوا مساعدته على فهم الاجابات التى يقدمونها له ، واذا ما عاش فى جو انفعالى يشعر فيه بأنه مقبول ، وأن المحيطين به يرغبون فى معاونته على اكتشاف مسئولياته تجاه الآخرين ، فان كل تلميذ يستطيع أن يجد حلا مرضيا لمشكلة تفهم حاجاته الجنسية ومقابلتها ، وقد يمر بعض الشباب بتجارب تعيسة ، لأن بعض المسئولين عنهم فشلوا فى فهمهم وفهم حاجاتهم ، كما يتسبب هذا البعض من المسئولين فى خلق التوتر عند الشباب ، لعدم معرفتهم بما يجب عليهم عمله ، أو قد يشبعون هذه الحاجات بطرق تتسبب فى خلق مشكلات أخرى ٠

ونحن حين نحاول أن نحدد مسئولية معاونة الشباب على تفهم وتقبل دوافعهم الجنسية ، نجد أنها يجب أن تقع على عاتق الآباء والأمهات فى المقام الأول ، ولكننا نعلم فى ذات الوقت ، أن كثيرا منهم لا يعرفون أساليب تولى المسئولية ، أو هم يتجنبونها منعا للحرج ودرءاً للخجل ، وكنتيجة حتميـة لهذا التصرف ، فان الشباب يتجهون الى مدرسيهم وموجهيهم طلبا للعون وعلى الأخيرين ألا يتجاهلوا هذه المشكلة ، كما يجب على المسئولين فى المدارس ألا يشجعوا المدرسين على محاولة تقديم العون لتلاميذهم اذا لم يكونوا على ثقة بأن فى مقدرة هؤلاء المدرسين أداء هذا العمل كما ينبغى أداؤه ٠ وقد يستطيع المدرسون مساعدة تلاميذهم بالاجابة عن التغيرات البدنية والانفعالية بالتحدث معهم وتوفير مواد القراءة المناسبة لهم واحالتهم الى المختصين فى المدرسة والبيئة ، كما يجب على المدرسين أن يتيحوا الفرص لتلاميذهم من الجنسين للمشاركة فى أوجه نشاط الفصل الداخلية والخارجية ، ويمكن للمدرسة أن تنظم دراسة لمعاونة الآباء والأمهات على تأهيل أنفسهم بما يمكنهم من تحمل مثل هذه المسئولية بالاضافة الى مسئوليات أخرى ٠

وقد نجد لسوء الحظ أن بعض العاملين فى التوجيه لا يقبلون بسهولة المشكلات المتعلقة بالحـاجات الجنسية للتلاميذ ، وخاصـة بالنسبة لأطفال المدارس الابتدائية ٠ ويحس هؤلاء العاملون أن موضوع الحاجات الجنسية للطفل أمر مبالغ فيه مما يبرر تجاهلهم اياه ، كما يشعر البعض الآخر بعدم الراحة عند المناقشة فى هذا الموضوع ، وهم يميلون الى معالجة أسئلة تلاميذهم عن الجنس دون ما اكتراث أو عناية ، نتيجة ضيقهم أو قلة معلوماتهم، ولا شك فى أن كفاية هذين النوعين من المدرسين والمشرفين الفنيين ستزداد عنـد تناولهم لموضوع هذه الحاجات ٠ اذا عاونهم ناظر المدرسة أو أحد المسئولين الواعين ٠

. . وسنناقش مشكلة الاجابة عن أسئلة التلاميذ عن الجنس والموضوعات الأخرى تفصيليا فى القسم التالى من هذا الفصل ٠

تفهم التغيرات البدنية والانفعالية

أوضحنا فى مقدمة هذا الفصل أنه لا يمكن الفصــل بين الحــاجات الأساسية التسع للتلاميذ ، وان هناك علاقة وثيقة وتداخلا فى حاجات التلميذ التالية بالتحديد :

١ ــ الحاجة الى معرفة وتفهم تغيراته البدنية والانفعالية ٠

٢ ــ الحاجة الى تقبله لذاته ٠

٣ ــ الحاجة الى تقبل الآخرين وتفهمهم وحبهم ٠

٤ ــ الحاجة الى تقدير الآخرين له ٠

٥ ــ الحاجة الى تفهم مسئولياته تجاه الآخرين ٠

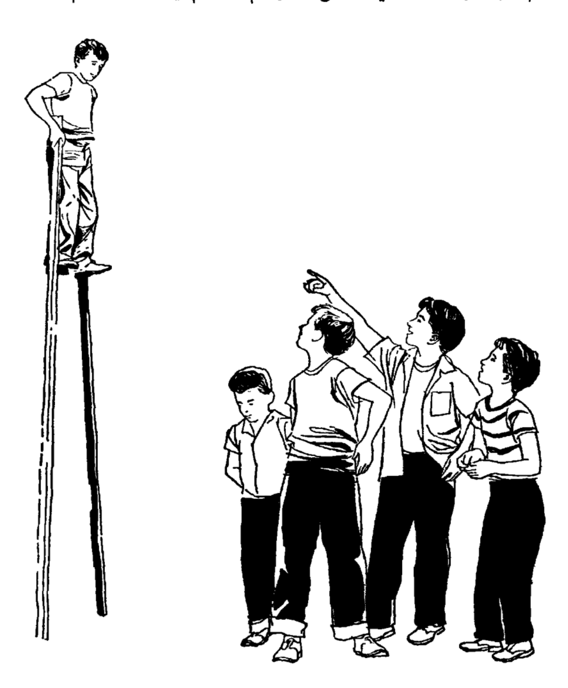
فعندما يسعى التلميذ ــ مثلا ــ الى الحصول على اجابات عن أسئلته الخاصة بالتغيرات البدنية والانفعالية ، فانه لا يحاول تفهم التغيرات التى تحدث له وتقبلها عادة ، ولكنه يحاول معرفة ما يتوقعه الآخرون منه ، حتى يحصل على تقديرهم وتقبلهم له ٠ والمعروف أنه من المحتمل أن التلميذ الذى لا يتقبل الآخــرين لا يمكنه تقبــل ذاته ، ومن هذا يتبين لنا مدى أهمية دراساتنا لهذه الحاجات منفصلة عن بعضها البعض ، لنستطيع تفهم كل منها ، ثم نتعرف علاقتها بعضها ببعض ٠

وتشتمل حاجة التلميذ الى معرفة التغيرات البدنية والانفعالية وفهمها على العديد من المشكلات العميقة الجذور ، وسنتعرض هنا لبعض الأمثلة القليلة عن مشكلات التلاميذ التى تندرج تحت هذه الحاجة ، فالشباب من الجنسين يعنون غالبا بحجمهم وشهيتهم ، وحالة جلدهم وقوامهم وصحتهم والحيض والأعضاء التناسلية والمظهر الشخصى ، كما يهتمون خلال تطورهم من مرحلة الطفــولة الى مرحلة البــلوغ المبــكر ببعض المشــكلات كتقدير استعداداتهم وعلاقاتهم بزملائهم واختيار رفقائهم من الجنس الآخر وعلاقاتهم العائلية ومشاعرهم تجاه الدين ، فاذا ما حاولت المدرسة أن تعمل منفصــلة

عن الأسرة والبيئة ، فلن تتمكن من معاونة التلاميذ على اشباع حاجاتهم كافة • كما يجب على المدرس أو الموجه أن يكون قادرا على تقبل كل تلميذ كما هو ، وعلى معاونته فى تفهم العوامل التى تؤثر فى سلوكه •

ولا شك أن الأمهات والآباء سيجدون من السهل عليهم أن يتعهدوا أبناءهم بالرعاية اذا اقتنعوا بأن ابنهم يجتاز مرحلة تغير تعد عادية لمثل من هم فى عمره •

والجدير بالذكر أن التلاميذ يودون القاء الكثير من الأسئلة التى عندهم عن أثر هذه التغيرات فى سلوكهم ، وهم يقدرون آباءهم وأمهاتهم



ومدرسيهم وموجهيهم اذا يسروا لهم القاء أسئلتهم ، وفى مقابل هذا ، فعلى الكبار أن يخلصوا فى معاونة التلاميذ على الحصول على الاجابة الشـــافية لأسئلتهم ، وقد تساعد أمثلة الأسئلة التالية الكبار فى تقويم الطريقة التى يجيبون بها عن أسئلة التلميذ :

١ ـ هل أخذت فى حسبانى الاستعداد الانفعالى للتلميذ بالنسبة للمعلومات التى يطلبها ؟ وفى كلمات أخرى : هل فهمت مشاعره وقوتها تجاه السؤال الذى ألقاه قبل أن أحاول الاجابة عنه ؟

٢ ـ هل توقفت عن الحديث عندما عبر التلميذ عن رضائه عن الاجابات عن أسئلته ؟

٣ ـ هل قدرت حساسية التلميذ فى اختيارى للمكان الذى أجيب فيه عن أسئلته ؟

٤ ـ هل نجحت فى جعل الحقائق ذات معنى عند التلميذ ؟ وهل فهم ماحاولت شرحه ؟ وكيف لى أن أعرف أنه قد فهم كل ما قلته ؟

٥ ـ هل عاونته فى معرفة كيفية استغلاله للحقائق ؟ وعندما سأل عن ميوله واستعداداته ، هل تحققت من أن اجابات الكبار وحدها ليست بكافية ؟ هل ساعدته فى تمحيص أساليب الاستفادة من هذه الحقائق فى تحديد أهداف حياته ؟

٦ ـ هل تضمنت اجاباتى عن أسئلته تحاملا شخصيا من جانبى ؟

٧ ـ هل أنا واثق بأننى مؤهل ومعد حقيقة لمعاونته فى الحصول على اجابات سليمة ؟ وهل أعرف متى تنقصنى الحقائق للاجابة عن أسئلته ؟

٨ ـ هل تنبهت الى الآثار الخطيرة التى قد تنجم عن اجاباتى عن أسئلة يجب أن يجاب عنها بواســـطة متخصصين ؟ وهل أعرف الأفراد المختصين الذين يمكن اللجوء اليهم طلبا للعون ؟ هل أعرف كيف أحيل الحالات الى الفرد المناسب بطريقــة تزيد من نتائج وآثار الخدمات بالنســـبة للتلميذ ؟

ويجدر بالعاملين بالتوجيه ألا يشعروا بالضيق لعدم معرفتهم سبل معاونة التلميذ فى الحصول على اجابات عن أسئلته ، أو لعدم توافر جميع

المهارات اللازمة لديهم ، بل يجب على كل واحـــد منهم أن يتعرف نواحى عجزه ، ويعرف متى وأين يبحث عن المساعدة فى سبيل علاج هذه النواحى ، وقد تعاونه الأسئلة السابق شرحها على اكتشاف نقاط الضعف لديه ، كمـا يمكنه الحصول على الكثير من المعلومات والتفصيلات الايضاحية فى الفصل الثالث عشر من الكتاب ، وهـــو يتناول موضوع معاونة التلميذ على اجابة أسئلته ، كجزء من موضوع مساعدة التلميذ على مناقشة مشكلاته بوجـه عام ٠

تقبل الفـرد لذاته

قد نتفق على أننا لا نفهم الأفراد الذين حولنا حق الفهم ، كما أننـــا نميل الى الاعتقاد بأننا ككبار بالغين أنفسنا ، وبالرغم من هـــذا فاننا قد نفعل أشـــياء فى بعض المواقف المفاجئة لا نستطيع لها تفســـيرا ، ونتحقق حينذاك من أننا لا نفهم أنفسنا كل الفهم ، واذا كان هـذا حقيقيا بالنســبة للكبار الناضجين ، أفلا يجب علينا أن نفهم الصـعوبة التى يصادفها التلميذ فى فهم ذاته الآخذة فى النمو والمتغيرة دائما ؟

ولا شك أننا ككبار نتمنى أن نكون أفضل مما نحن عليه بالفعل ، كما أننا نجد من الصعب علينا أحيانا أن نتقبل ضعفنا وقصورنا ، وقد نغض الطرف أحيانا أخرى عن قوتنا ، ولكننا نشعر بالرضى عن الحياة عندما نعيش فى الحاضر ونخطط للمستقبل بما يتفق وما نحن عليه حقيقة ٠

وقد أوضحنا أن الطفل فى نموه يحتاج الى معرفة وتفهم طبيعته البدنية والانفعالية المتغيرة ، وبمعنى آخر فانه يحتاج الى تفهم ذاته ، أى معرفة تمازج كل السمات التى جعلت منه فردا متميزا عن غيره ، وكلما أمعن فى تفهم ذاته فان حاجته تزيد عمقا الى درجة محاولة تقبل ذاته ، ويجب عليه ألا يتعرف نواحى القوة والضعف فيـــه فقط ، بل يجب عليــه أن يستغل العاملين معا فى سعيه لتحديد أهداف حياته ٠ ويحب الطفل ويتقبل بعض الأشياء التى يتعلمها عن نفسه على حين أنه لا يحب أشياء أخرى ، يرفضها كلية أو يتقبلها مرغما ، وما دام الطفل يمكن تـكوينه بالموازنة بينه وبين البالغ الكبير ، فاننا نجد أنه فى استطاعته أن يصلح من أمر نواحى ضعفه باكتسابه الخبرات الملائمة ٠ وبالرغم من هذا فان الطفل يجد أن لا مفر له من أن يتعلم

المعيشة طوال حياته برفقة بعض نواحى ضعفه التى لم يتمكن من علاجها ، والى أن يتقبل الطفل نقاط ضعفه هذه ، فانها تكون بمثابة مصدر ضيق له ، وخاصة اذا عاقته عن تحقيق أهدافه التى تعنى الكثير بالنسبة له أو بالنسبة للآخرين الذين يسعى الى كسب تقديرهم • ومما لا شك فيه أن الأمن الشخصى للطفل يعتمد الى حد كبير على مدى يقظته ومعرفته بامكانياته الشخصية ورضاه عنها •

وسنذكر فيما يلى أمثلة لبعض أنواع المشكلات التى يجابهها التلاميذ فى سعيهم لتقبل ذواتهم :

١ ـ مقدرة التلميذ على الملاءمة بين ماهو عليه وبين ما يتمنى أن يكون عليه

يصادف الكبار والصغار صعوبة فى تقبل ذواتهم عندما يفشلون فى تحقيق ما يتمنون أن يكونوا عليه ، ويحدث هذا عند محاولتهم تحقيق هدف معين أو أهداف عدة مجتمعة • ويمكن المدرس التخفيف من حدة هذا الصراع ، بأن يكتفى من كل تلميذ بالسلوك الطيب فى الفصل مع مستوى معقول من النجاح فى الدراسة ، كما يجب أن تتوافر لديه القدرة على معرفة أولئك التلاميذ الذين يخلق الصراع بين ذواتهم الحقيقية وذواتهم المثالية مشكلات يستعصى على المدرس علاجها بمفرده ويتعين عليه أن يلجأ الى المتخصصين لمعاونة هؤلاء التلاميذ •

ويمكن للمدرس المعاونة فى علاج المشكلات التى يتسبب الطموح الخيالى فى خلقها ، ويجب ألا يفوتنا أن الوالدين قد يخلقان أحيانا بعض المشكلات لولديهما نتيجة آمالهما العريضة فيه ، اذا وزنت بمقدرته وامكانياته ، كما قد يحدث ان يكون التلميذ مصابا بعاهة أو عجز يعوق نجاحه •

ويجب على المدرس ـ كما أسلفنا القول ـ أن يتقبل التلميذ كما هو ، وان يتعاون مع زملائه فى تشخيص أسباب مشكلته ، وعليه أن يعرف أنه لا يسدى الى تلميذه معروفا اذا جعله يحس بأنه يؤدى عملا على نحو أفضل من الواقع ، اذ أن هناك فرقا بين ترك تلميذ الصف الرابع يعرف أنه لا بأس بطريقة قراءته بالنسبة لمستوى تلاميذ الصف

الثانى وبين اعطاء نفس التلميذ فكرة عن نفسه بأنه ممتاز فى طريقة قراءته بالنسبة لمستوى تلاميذ الصف الرابع ، وبالاضافة الى مسئولية المدرس فى تعريف التلميذ بمستواه ، فان عليه أن يعرف أسباب ضعفه ويحدد دوره فى علاجها ، فاذا ما توافرت لدى التلميذ الاستعدادات البدنية والعلمية والانفعالية الملائمة لتقدمه ، وجب على المدرس ألا يتردد فى تقديم العون الكافى له •

٢ ـ التعرف على ما يقدسه التلميذ فى الحياة وتحديد علاقة هذه القيم بأهدافه

يجتاز الكثيرون من الكبار أتعس التجارب حين يخفقون فى معرفة قيمهم الخاصة وتحديد العلاقة بينها وبين أهدافهم فى الحياة ، ونتيجة لهذا الفشل فان الشخص البالغ كثيرا ما يجد نفسه ، وهو يعمل مع أناس أو حتى يتزوج أحدهم ، دون أن يكون قادرا على تقبل قيمهم ، الأمر الذى يؤدى الى خلق المشكلات ، كنقص التقبل الاجتماعى فى الجماعة خلال العمل أو المدرسة ، كما قد يترتب عليه اقامة بيوت وأسر تعيسة يخيم عليها الندم مدى الحياة •

ويجب على الآباء والأمهات والمدرسين والموجهين أن يعاونوا التلاميذ على اكتشاف قيمهم ومعرفة العلاقة بينها وبين أهدافهم فى الحياة • وتتوافر لدى المدرسين والموجهين الفرص لمعاونة تلاميذهم على اكتشاف قيمهم عن طريق تنظيم حلقات مناقشة المشكلات الاجتماعية وأوجه النشاط الجماعية ، كما يمكن للمدرسين معاونة تلاميذهم فى تحديد العلاقات بين قيمهم وأهدافهم فى الحياة ، بمساعدتهم فى اختيار البرامج التعليمية وخطط التعليم والتدريب المهنى، وستتعرض الفصول التالية من الكتاب ، الى كيفية معالجة العاملين بالتوجيه لهذه المشكلة •

٣ ـ وضع التلميذ للخطط التعليمية والمهنية الملائمة له

يستطيع مدرسو المدارس الثانوية وما فى مستواها ، مساعدة تلاميذهم فى تفهم ذواتهم وتقبلها عن طريق معاونتهم فى تعرف الخطط التعليمية والمهنية الملائمة لهم • ويجب على هؤلاء المدرسين أن يخصصوا جزءا من دروسهم لدراسة المعلومات المهنية لتوضيح العلاقة

بين المواد المدرسية والمهن المختلفة • ولا شك أن المعلومات المهنية تضفى معنى قيما على الدراسة بالنسبة للتلاميذ كافة ، وخاصة بالنسبة لفئات التلاميذ التالية :

- التلاميذ الذين يحبون المادة التى تدرس
- التلاميذ الذين لا يحبونها
- التلاميذ الممتازين فيها
- التلاميذ المقصرين فيها

وبالاضافة الى هذا ، فان هذه المعلومات يمكن أن تعاون فى حث التلاميذ على تحليل نواحى القـوة والضعف عنـدهم ومعرفة علاقتها بتفضيل مهنة معينة على أخرى •

ويجب على المدرسين أن يعاونوا تلاميذهم فى اختيـار المـواد المدرسية ، ووضع الخطط التعليمية التى تساعدهم على تحقيق أغراضهم المهنية •

٤ ـ تنمية العلاقات المقبولة مع مدرسيه وزملائه فى الفصل

يواجه الطفل مشكلات جديدة عندما يلتحق بالمدرسة لأول مرة، اذ يحتل أحد الكبار الغرباء ـ وهو المدرس ـ مكانة هامة فى حياته ، كما يجد نفسه وقد أصبح فردا فى جماعة كبيرة بعد أن كان فردا منفردا فى عالمه ، ويصبح زملاؤه الجدد منافسيه وأصدقاءه فى نفس الوقت • ومن الطبيعى أن يبدأ الطفل فى البحث عن مكانه وسط هذا الخضم ، وهنا تتاح الفرصة للمدرس لمعاونة الطفل على تكوين أصدقاء جدد ، واكتشاف أساليب مقبولة للحصول على تقدير الآخرين ، وعلى المدرس أن يعرف أن الأطفال القادمين من المثل المختلفة من البيوت سيحققون حاجاتهم بأنماط مختلفة من السلوك •

وقد يصعب على الطفل الصغير أن يعبر عن مشاعره ، ومع هذا فان فترة الدراسة المبكرة يمكن أن تكون المرحلة المناسبة للطفل لكى يفحص ويبحث ويجرب علاقاته بزملائه ، ولقد صدق هذا القول على

حالة الطفل جيمى وهو فى السادسة من عمره ، ثم هو طفل متزن قليل الخبرة بالأطفال ، ممن هم فى مثل سنه ، اذ كان كثير المشاجرة مع زملائه فى الملعب ، وظهرت حاجته الى المعونة لاكتشاف ما يتوقعه زملاؤه منه وتعريفهم بما يتوقعه هو منهم ، وسألته مدرسته يوما فى احدى فترات الراحة « هـل صادفتك المتـاعب فى الملعب اليوم ؟ » وسرعان ما أجاب الطفل بقوله « ان الأطفال الآخرين دأبوا على مضايقتى والتسبب فى اثارتى مما يدعونى الى ضربهم » • وأتاحت هذه المناقشة الفرصة للمدرسة لمعاونة الطفل على التعبير عن مشاعره وافهامه مايتطلبه الآخرون منه ، وبعد مناقشات عـدة مماثلة تقبـل الطفـل بالتدريج ما يتوقعه زملاؤه منه ، وتعلم كيف يكون أصدقاءه فى الجماعة •

٥ ـ اكتساب الأصدقاء وتنمية الصداقة وتفهمها

اذا اقتنعنا بأن تقبل الآخرين للتلميذ عامل هام فى معاونته على تقبل ذاته ، فانه يمكن للمدرس مساعدة التلميذ على اشـــباع هـــذه الحاجة بالتعرف على نواحى قوته وضعفه وتعلم طرق استغلال امكانياته لتكوين الأصدقاء والمحافظة على صداقتهم •

٦ ـ تعلم كيفية التأثير فى الآخرين وتحقيق حاجته الى التأثير فى الآخرين

يرحب التلميذ بالفرص التى تهيىء له المشاركة فى التخطيط لاكتساب الخبرات المدرسية منذ تجاربه المدرسية الأولى وحتى اتمامه تعليمه ، وسنناقش بالتفصيل تعليم طرق اشراك التلاميذ فى التخطيط فى الفصـــل الثالث من الكتاب ، والثابت أن التلميذ حـين يعمل مع الجماعة فانه يتعلم أن أفرادها يقدمون من الاقتراحات بقدر يفيض عن حاجة الجماعة ، ويتعلم أن الجماعة تختار بعض الآراء والأفكار وترفض الأخذ بأخرى ، ولا شك فى أن هذا يعاونه على تقبـل نفس المعاملة بالنسبة لمقترحاته التى يتقدم بها للجماعة فى حالة رفضها ، كما تساعده فى تقبل ذاته فردا يساهم لما فيه خير الجماعة ، واذا لم يكن على بينة من كيفيـــة المشاركة لما فيه مصلحة الجماعة فان المدرس يستطيع أن يشرحها له •

ويعاون المدرسون تلاميذهم فى هذا الجو الديمقراطى للفصل ، على تعلم تقويم مدى مشاركة كل منهم فى علاج المشكلات ، واختيــار أفضل الحلول واستغلالها • ويتعلم التلميذ من خـــلال خبرات الجماعة ما يتوقعه الآخرون منه كما يصل الى الاقتناع بأنه جزء من الجماعة وأنها تحتاج اليه ، ويساعده هذا كله فى تقبل ذاته •

٧ ـ التعبير عن مشاعره تجاه الآخرين فى عائلته وتعلم كيفية تفهم مشاعرهم تجاهه وتقبلها

من الطبيعى أن يحس الطفل بمشـــاعر سلبية ومتناقضة تجاه الوالدين والأخوة والمدرسين والزملاء والأصدقاء ، اذ أن هؤلاء الأشخاص يحدون من نشاطه ويأخذون منه ما يريد ويخفقون فى ملاحظة الأشياء التى يفعلها لكسب اهتمام الآخرين وتقديرهم • وبقدر ما يجد معظـم الآباء والمدرسين صعوبة فى تقبل مشاعر الطفل السلبية فان الطفل يجد من الصعب عليه أيضا تقبل ذاته بسبب مشاعره هذه ، ويسبب هؤلاء البالغون للطفل احساسا بالذنب والخجل نتيجة لمشاعره •

ويجب على الكبار معاونة الطفل على تعلم التعبير عن هذه المشاعر فى الأوقات والأماكن المناسبة عندما يكون الطفل مــع فرد يستطيع مساعدته على تفهم مشاعره ، وبحيث لا يضار أى فرد نتيجــة لهذا التعبير ، فاذا ما عرف الطفل أن الآخرين يحسون بهذه المشاعر أيضا ، ثم تعلم طريقة علاج هذه المتناقضات ، فانه سيجد من السهل عليه أن يتقبل ذاته •

تقبل الآخرين للفرد وتفهمهم وحبهم له

يحتاج الطفل الى الشعور بتقبل الآخرين وتفهمهم وحبهم له ، ويمثل تساوى الطفل مع زملاء فصله فى الملبس والمأكل والسلوك جزءا من سعيه لتحقيق هذه الحاجة ، ويشعر الطفل أنه يجب أن يكون عضوا فى جماعات من أصدقائه وأن يقبلوه فيها باخلاص ، كما يرغب فى حب أسرته وأصدقائه المقربين له وعطفهم عليه •

ويحس الطفل بقيمته الشخصية ويشعر بالانتماء من خلال اكتشافه أن زملاءه وأسرته يريدونه معهم ، وأنهم يتمتعون بصحبته ويفتقدونه اذا غاب عنهم ، ولا يكفى اعلام الطفل شفويا بأنه جزء من جماعات المدرسة ، وأنه محبوب من أسرته فى المنزل ، بل يجب أن ينمى عنده الشعور بالأمن بمعاملته بأساليب تتمشى دائما مع هذا الاعلام • وقد يشعر أحيانا بأنه غير مقبول ، حتى وان قبله والداه ومدرسوه وأصدقاؤه ، اذا لم يكن هذا التقبل واضحا عنده ومقنعا له •

ويسعى الكبار أحيانا الى اخفاء مشاعرهم السلبية محاولين المبـالغة فى التعويض عنها ، ولأنهم لا يمكنهم أن يتقبلوا حقيقة عدم قبولهم لهـؤلاء الذين يجب عليهم أن يحبوهم ، فانهم يتصرفون بطريقة مضادة لما يشعرون به ، وعلى سبيل المثال فان الأب المبالغ فى العطف على طفله يسعى الى اخفاء تقبله لطفله أساسا بالمبالغة فى الحنو عليه ، وقد يبدو الكبار فى مثل هذه الحالات وكأنهم يقولون ويفعلون الأشياء الصحيحة • وبالرغم من هـــذا فان الطفل يشعر بأن كلامهم لا يعبر عن حقيقة مشاعره ، ولا يستطيع الطفـل السعى لمعالجة المشكلة نتيجة لاختلاط الأمر عليه ، اذ تظهر الأشياء وكأنها طبيعية على السطح ، وهو يتردد عادة فى السؤال عن غموض الأمور أمامه •

وكمثال آخر لهذا النوع من السلوك نجد بعض المدرسين المتعصبين للتفرقة العنصرية يبالغون فى تقديم معونتهم لأطفال السلالة التى يحقدون عليها كى يشعروا بالراحة ، ويلتبس الأمر على هؤلاء الأطفال ، مثلهم كمثل الطفل الذى يبالغ أبوه فى الحنو عليه ، وقد يفسرون هذا النوع من المعاونة على أنه عدم تقبل لهم بحسبان أنهم عنصر أقل قدرة ، ولا يمكنهم النجاح فى الحياة معتمدين على أنفسهم •

ويسعى الأطفال الى اخفاء مشاعرهم السلبية ، فالطفــل الكبير الذى يعاون فى العناية بطفل صغير معبرا عن حبه له قد يكون محاولا لأن يتخلص من شعوره بالذنب • وعندما يصبح واعيا لحقيقة مشاعره القوية بعدم تقبل أخته أو أخيه الأصغر ، فانه يحس بمدى مضايقتهم له ، ولكى يريح ضميره فانه ينتهز الفرصة ليظهر عطفه وحبه علانية لهذا الطفل الصغير •

فاذا تساءلنا عما يمكن للمدرس القيام به ليعاون تلاميذه كى يشعروا بأنهم مقبولون ومحبوبون فسنجد أن الاجابات كالآتى :

١ - يستطيع المدرس أن يمتحن حقيقة مشـــاعره تجاه كل تلميذ ، فاذا ما وجد انه لا يتقبل تلميذا بعينه ، فيجب عليـــه أن يحاول معرفة أسباب ذلك ، ثم يسعى الى علاجها كي يتقبل تلميذه .

٢ - يستطيع المدرس أن يتعرف مشـــاعر والدى التلميذ تجاه ابنهما ، وطريقة معاملتهما له ، فمعرفة طريقة معاملة التلميذ فى المنزل تعاون المدرس على تفهم الطريقة التى يعبر بها عن حاجاته فى المدرسة ، وفى ايضاح الأساليب التى يساعد بها التلميذ كي يكون مقبولافىالمدرسة، كما أن تعرف الوالدين يتيح المجال للتعاون بين المنزل والمدرسة ، الأمر الذى قد يزيد من تفهم الوالدين والمدرس للطفل .

٣ - يستطيع المدرس أن يعرف مشاعر زملاء التلميذ تجاه زميلهم،وستعاون الاختبارات السوسيومترية الموضحة بالتفصيل فى الفصل الخامس من الكتاب المدرس على أداء هذا العمل .

٤ - يستطيع المدرس أن يتعرف كيفيـــة رؤية التلميذ لذاته فى جماعات المدرسة ، وقد شرحت هـــذه الطرق تفصيلا فى الفصل الخامس من الكتاب .

٥ - يستطيع المدرس معاونة التلميذ فى كسب صداقة زملائه فى الفصل، فاذا مادلت نتيجة الاختبار الســـوسيومترى المدرس على من يريده التلميذ صديقا له ، فان المدرس يستطيع معاونته،وقد يكون فى تهيئة الفرصة للجلوس بجوار التلميذ الراغب فى مصادقته أو العمل معـه الوسيلة الكافية ، أو يمـكن للمدرس أن يذكر للتلميذ الآخر أن زميله الأول يرغب فى توطيد صداقته به دون أن يضغط عليـــه . ومعظم الأطفال يسرون حين يعلمون أن هنـــاك من يرغب فى مصادقتهم وقد يرفض بعضهم أحيانا ، وفى هذه الحالة فان الاختبار السوسيومترى سيكشف عن تلاميـذ آخرين يود التلميذ الأول كسب صـداقتهم ، وسيتقبل أحدهم صداقته عادة .

٦ - يســـتطيع المدرس معاونة التلميذ فى الحصـول على تقدير زملائه واهتمامهم ، اذ لا شك أن كل تلميذ قادر على فعل شيء يستحوذ به على اهتمام زملائه فى الفصل .

٧ - يستطيع المدرس حماية التلميذ من المضايقة بسبب توقع زملائه قيامه بأشياء لا يستطيع أداءها • وعلى سبيل المثال فحين تنظم المدرسة حملة لجمع التبرعات لمصلحة مشروع ما ، فان الأضواء تلقى على من يبذل العطاء ، فى حين تتسبب فى احراج غير القادرين ، كذلك تكون حالة التلميذ الذى لا يعرف الغناء حين يطلب منـه أن يغنى أمام الجماعة ، فلا شك أن التلميذ يصيبه الضيق والحرج اذا ظهر فى موقف سيىء أمام زملائه •

٨ - يستطيع المدرس معاونة الجماعة على التعبير عن مشاعرها بالاستحسان والرضا اذا أسهم التلميذ فى القيام بعمل يستحق تقديرا خاصا ليحس باهتمامهم به وبمجهوداته ، وعلى سبيل المثال كان أحد التلاميذ قليل الحديث فى الفصل ، وعندما شرحت مدرسته موضوع اللبن وكيفيـة نقله الى المدينة ، دعا زملاءه فى الفصل الى زيارة مزرعة والديه ، وقام الفصل بالرحلة واستمتع بها التلاميذ وشـــكروا الوالد ولم يعيروا زميلهم التفاتا ولكنهم عبروا لمدرستهم عن اعجابهم بالرحلة خــلال عودتهم ، وأخبرتهم المدرسة أن يقولوا ذلك لزميلهم ، وسر التلميذ كثيرا عندما أخبروه بذلك ، ثم أشارت المدرسة فى اليوم التالى الى اســتمتاعها بزيارة المزرعة هى وتلاميذ الفصل جميعا ، وطلبت من التلميذ أن يعاونها فى الاجابة عن أسئلة زملائه عن المزرعة ، فأتاحت بذلك المجال له ليشعر بمكانته فى الجماعة •

٩ - يستطيع المدرس أن يشعر التلميذ أن الجميع يفتقدونه اذا غاب ، وعلى سبيل المثال ، فعندما عاد أحد التلاميذ الى المدرسة بعد شفائه من مرض طويل ، وقف مترددا بباب الفصل ، ولم تحاول مدرسته أن تثير مناقشة حــول موضوع غيابه ، بل أوضحت له أنها وزملاءه مسروورن بعودته الى المدرسة ، وانهم افتقدوه حين تغيب عنهم •

١٠ - يجب على المدرس أن يعرف ويتقبل حقيقة أن التلميذ الصغير يتوقع أن يجد الحب والعطف لدى مدرسه ، وعلى المدرس أن يلاحظ أمثال هذه الحقائق ويستجيب لها •

١١ - يستطيع المدرس أن يعاون التلميذ الذى لا يتقبله زملاء فصله ، بأن يعرفه بما يتوقعه زملاؤه منه وأسباب اخفاقه فى تحقيق متطلباتهم ،

ولكى يقوم بهذا فانه يجب على المدرس أن يلاحظ التلميذ من خـــلال تصرفاته مع الجماعة ، فيستطيع مراقبة ما يقوله أو يفعله وكيفيـــة استجابة زملائه له ، كما يمكنه معاونة تلميذه باشراكه فى مناقشات يشرح فيها كل تلميذ ما يتوقعه من الآخرين ·

١٢ ـ يستطيع المدرس معاونة التلميذ فى تفهم أنه لا يزال يحبه ، وان لم يتقبل سلوكا خاطئا منه ، فاذا كان من الضرورى على سبيل المثال أن يأخـــذ المدرس أدوات الرسم بالألوان من التلميذ ، لأنه تسبب فى اتساخ ملابس زملائه لسوء استعماله اياها ، فانه يجب على المدرس أن يفرق بين عدم تقبله لخطأ التلميذ وحبه له ·

١٣ ـ يجب على المدرس أن يراعى تصرفاته مع تلاميذه ، وعلى سبيل المثال: من من التلاميـــذ يشجعه المدرس على الســـير بجواره فى المقدمة فى الرحلات ؟ ومن الذى يدعوه الى الجلوس بجواره خلال فترات النشاط المدرسى ؟

تقدير الآخرين للفـــرد

ان الأهمية التى تضفيها ثقافتنا على نجاح الفرد تخلق فى الشباب حاجة عارمة الى النجاح الشخصى ، ولا يتساوى الأطفال كافة فى الشعور بالحافز الى تقدير الآخرين لهم ، أو فى الرغبة فى الحصول على هذا التقدير من نفس المصادر ، فقد يبذل بعض الأطفال جهدا بالغا للحصول على ميداليات التفوق فى مادة الحساب ، فى حين لا يعير البعض الآخر الأمر أية أهمية ، وقد يرغب بعض الصبيان أن يعرفوا بأنهم من الرياضيين الممتازين أو لا يرغبون ، وقد تميل بعض الفتيات الى أن يعرف عنهن أنهن يرقصن برشاقة أو يتميزن بالملابس الأنيقة ، ويسعى كل طفل الى تعلم ما يستطيع أداءه مما يتقبله الأفراد الذين يسعى للحصول على تقديرهم ، وحتى بعد اكتشافه لما يكسبه التقدير ، فقد لا يمكنه أن يقوم به كما يجب ·

واذا حاولنا البحث عمن يسعى الطفل الى الحصــول على تقــديره ، لوجدنا أنه يختلف باختلاف درجة نضج الطفل ، وان كان يسعى دائما الى الحصول على تقدير من يحبهم ، فعندما يلتحق بالمدرسة فان من يحبهم يزيد عددهم ليشمل مدرســـه وبعض زملاء فصله بالاضـــافة الى أسرته وبعض

الأصدقاء المحدودين ، وعندما يدخل فى مرحلة المراهقة فانه يهتم بتقدير زملائه له ، وقد يسعى أحيانا الى ارضاء الآخرين بالرغم من عدم حبه لهم ، وهو انما يفعل ذلك للحصول على التقدير الذى يشعر بالحاجة اليه لتحقيق أهدافه الهامة ٠

وقد يكون من يسعى الطفل الى الحصول على تقديرهم على غير وفاق مع بعضهم بعضا أحيانا ، فيجد الطفل نفسه فى دوامة ، لأنه مجبر على ارضاء أحدهم وعدم ارضاء آخر ، وقد يسعى فى هذه الحالة الى الانسحاب كلية ليتجنب الصراع بدلا من اغضاب أحدهم ٠

ويتعلم بعض التلاميذ من خلال تجاربهم فى المنزل والجيرة الاهتمام بنفس أوجه النشاط التى أكسبت مدرسهم التقدير عندما كان طفـلا فى المدرسة ويؤدونها أداء حسنا ، ويتكيف هـؤلاء التلاميذ بسهولة ويميلون الى حب المدرسة ٠ وقد يتعلم البعض الآخر من التلاميذ الاهتمام بأنواع من النشاط لا ينقبلها المدرس ، وتصادف المتاعب هذه الطائفة من التلاميذ ، ويميلون الى كراهية المدرسة ، كما أن بعض التلاميذ قد يهتمون بنـواح من النشـاط ويقومون بها ببراعة ولا يلاحظها المدرس اطلاقا ، ويجد بعض هؤلاء التلاميذ أن زملاءهم الآخرين يهتمون بأعمالهم فيشعرون بأنهم حققوا جزءا من حاجتهم الى التقدير ٠ وقد يفضل بعض أفراد الجماعة الأخـيرة أن تجابههم المتاعب ، على أن يشعروا بتجاهل التلاميذ والمدرس لهم ٠

ويجب على المدرس أن يراعى بيئة الطفل والظروف المحيطة بعائلته عندما يمنحه التقدير مقابل تحصيله المدرسى ، كما يجب عليه أن يكون واعيا للاختلاف بين قيم التلاميذ ، ذلك الاختلاف الذى قد يجعل من الصعب عليه مكافأة تلاميذ معينين ، ومع أن المدرس يهتم بالسلوك كعامل فى التقدير، فان الطفل لن يشعر بالرضا اذا ارتبط التقدير بنوع من النشاط لا ترضى عنه الجماعة الاجتماعية للطفل ، وعلى سبيل المثال ، فان المدرس اذا أراد أن يحث الطفل على الأداء الجيد فى دروسـه ، فيجب عليـه أن يعـاونه فى اكتشاف قيمته فى هذا العمل ، كما أن العمل يجب أن تكون له قيمة عند جماعة الطفل الاجتماعية ، اذا رغب المدرس فى النجاح فى حث الطفل ، أى أنه يتعين على المدرس أن يعرف ما يعتز به أصدقاء الطفل وأسرته ٠

وكمثال ، كانت احدى الأطفـال الابنـة الوحيدة لأسـتاذ شهير فى العلوم ، وكان أداؤها متوسطا كتلميذة بالصف الخامس ، وشعرت مدرستها

بأن الطفلة لا بأس بها بالنسبة لما يتوقع منها عمله كطفلة لها هذه القدرات ، ولكن الأداء المتوسط لم يكن تحصيلا مرضيا بالنسبة لكبرياء الأب العالم ، وكانت الطفلة ممتازة فى الفنون ، وخاصة الغناء الذى كانت تعشقه ، ولكنها عرفت من ملاحظات أبيها عن تقريرها المدرسى أنه لا يهتم الا بالنتائج الممتازة فى المواد المدرسية التقليدية ، وتسبب هذا الضغط المتطرف فى المنزل فى التقليل من كفايتها فى المدرسة بعض الشىء ، كما أنها بدأت فى الانقطاع عن أصدقائها لكى تخصص مزيدا من الوقت لمذاكرتها كما بدأت أيضا فى التلعثم عند التحدث .

وقد اختلفت مشكلة طفل آخر تماما عن سابقتها ، فان أسرته كانت تنتقل من بلد الى بلد سعيا وراء الرزق ، حيث يعمل والده أجيرا فى المزارع، وكان أفراد الأسرة الثمانية يعملون كلما تيسر لهم ذلك ، ولم يتعد كل من الوالدين الصف الخامس الابتدائى فى التعليم ، وبدا للطفل من خلال مناقشتهم فى الشئون المالية وقيام الأطفال بواجبهم بالمشاركة فى العمل من أجل زيادة دخل الأسرة ، أنهم يهتمون بالتحاقه ببعض الأعمال المؤقتة أكثر من اهتمامهم بعمله المدرسى ، ومع أن والديه كانا يسألان أحيانا عن سلوكه فى المدرسة الا أنه شعر بأنهما لا يهتمان حقيقة بحياته المدرسية ، ونتيجة لهذا فانه كلما قامت المفاضلة بين العمل والانتظام فى المدرسة ، فانه كان يشعر بأنهم يريدونه أن يلتحق بالعمل .

وبالرغم من زمالة هذين الطفلين فى فصل واحد ، فان البيئة الاجتماعية والمنزلية لكل منهما أوجدت اختلافا كبيرا فى حاجاته الى تقدير المدرسة له ، وحتى تلك الحاجة الى التقدير ، والتى يمكن اعتبارها مشتركة بينهما ، نجد أنها تتأثر بالواقع الاجتماعى لكل منهما ، ذلك بأن كليهما سعى الى الحصول على تقدير زملائه ، ومع هذا فقد كان كل منهما يمنح ويأخذ بأساليب جد مختلفة ، والجدير بالذكر أننا سنجد أن مثل هذه الاختلافات فى الحاجة الى التقدير واسعة الانتشار .

واذا لاحظنا أن التلاميذ يختلفون فى التعبير عن حاجاتهم الى التقدير ، فانه يمكننا أن نحدد بعض الأساليب التى يستطيع المدرس بواسطتها أن يعاون تلاميذه على تحقيق حاجتهم الى التقدير والتى نعرضها فيما يلى :

١ ــ يستطيع المدرس أن يعرف خير المصادر التى يمكن للتلميذ تحقيق

حاجته عن طريقها بملاحظة تلاميذه فى المواقف المختلفة المتعددة .

٢ - يستطيع المدرس أن يعاون التلميذ على تحديد الأعمال التى يمكنه اجادة أدائها ، والتى يتوقع التقدير من وراء القيام بها .

٣ - يستطيع المدرس أن يحدد العديد من الأعمال المدرســية التى توفر بمستوياتها المرنة فرص النجاح لكل تلميذ ، كى يعمل على قدر طاقته ومستواه ، ويتعين على المدرس أن يعرف فى نفس الوقت أن التلميذ لا يمكن أن يشبع حاجته الى التقدير بالكامل الا اذا تميز العمل الذى يؤديه بتحدى قدراته ، وبينما يمكن أن تعوق المطالب الخيالية من التلميذ تقدمه التعليمى وتدمر نمو شخصيته ، فان نفس التلميذ لا يستطيع أن يؤدى عمله جيدا اذا قل مستوى هذا العمل كما وكيفا عن مقدرة التلميذ وقدرته .

٤ - يستطيع المدرس أن يمعن فى اختيار الأعمال التى يقدمها ، فان بعض المدرسين يسعون الى توفير الفرصة لكل تلميذ كى يجتاز تجربة ناجحة عن طريق النجاح فى عمل ما ، ولكنهم يقدمون نفس هذه الأعمال لجميع التلاميذ .

٥ - يستطيع المدرس أن يثيب التلميذ بطريقة تسعده ، فيستطيع القيام بتسجيل الأداء الممتاز للتلميذ فى بعض أوجه النشاط المهمة لديه ، وتدوينها فى تقريره المدرسى ، كما يستطيع العناية بتجويد أعمــال التلميذ ، مع تحديد كنه هذا التجويد بالدقة .

٦ - يستطيع المدرس أن يشجع التلميذ على طلب العون اذا شعر بالحاجة اليه ، وان وجب على المدرس فى نفس الوقت أن يهيىء الفرص المناسبة لتعويد التلميذ الذى يميل الى الاعتماد على غيره على الاستقلال .

٧ - يستطيع المدرس أن يتأكد من معرفة كل تلميذ لما يريده منه المدرس أن يؤديه ، فكثيرا ما ينتقد المدرسون تلاميذهم لعدم قيامهم بالمهام التى كلفوهم بها ويشعر التلاميذ بالضيق من هذا النقد ويحسون أنه من الأجدر بالمدرس أن يوضح هذه المهام ويشرحها لهم بدلا من نقدهم .

تفهم المسئوليات تجاه الآخرين

تهدف طريقتنا فى الحياة الى تشجيع الفرد على أن يكون مستقلا بالدرجة

الكافية لتنمية أسلوبه الشخصى فى السلوك فى الحياة ، وقد وجدت الدولة انه من الضرورى أن تحد من سلوك الفرد بسن القوانين المناسبة ·

والواضح أن الحياة فى ظل هذه القوانين وحدودها لا تعد أمــرا كافيا فى حد ذاته ، فالتمتع بالحياة واحترامها يقتضيان من معظم المواطنين تحمل مسئولية تطوير الوطن بغرض جعله أفضل مكان للعيش فيه ، فيجب عليهم أن يعاونوا فى تحديد المشكلات والقيام بدور ايجابى فى علاجها ، وعليهم



ألا يخشوا التغيير ، كما عليهم ألا يتقبلوا كل جديد لكونه جديدا ، بل عليهم أن يفحصوا كل شىء بدقة ووعى ويناقشوه بفهم ونضج ، ثم يعبروا عــن آرائهم باختيار حر عن طريق الاقتراع السرى ·

وبهذا يستطيع المواطن الناضج أن يوازن بين مسئولياته تجاه الآخرين وحاجته الى الاستقلال ، ويتطلب المجتمع منه نفس هذا النوع من الموازنة

فى جميع مستويات تنظيماته الرسمية والأهلية ، ويجب على الطفل أن يتعلم كيف يحقق هذا التوازن ، ومن هنا يتعين على المدرسة أن تتحمل مسئولياتها الجزئية فى توجيه التلميذ الى تفهم مسئولياته تجاه الآخرين من جهة وتنمية استقلاله الذاتى من جهة أخرى ·

ويتعلم الطفل مسئولياته تجاه الآخرين من خلال تجاربه فى المنزل والمدرســـة والبيئة ، فيتعلم خدمة الآخرين والمعيشــــة وفقا للقواعد التى ترتضيها الجماعة ، ويسعى الى معرفة ما يتوقعه منه زملاؤه فى الجماعة فى كل موقف جديد يجابهه ويتساءل أحيانا عن مطالبهم منه ، ويحاول فى أحيان أخرى أن يجرب اكتشاف ما يحتاجون اليه منه بطريقته الخاصة ·

ويجب على المدرس أن يشجع تلاميذه على أن يشبوا مستقلين ، كما يجب عليه أن يعرف أن على كل فرد منهم أن يشعر بالمسئولية تجاه الآخرين، والجدير بالذكر أن الاستقلال عن الآخرين وتحمل المسئولية تجاه الآخـرين يمكن ألا يتناقضا ، اذ يستطيع التلميذ أن يتعلم القيام بأداء ما فى مصلحته الشخصية دون أن يتغاضى عن مسئولياته تجاه الآخرين ·

وتتسبب الهموم والقلق فى اعاقة شعور التلميذ بالسعادة ، فى حـين تنتزعه الخدمات التى يؤديها للآخرين من الأفكار السود التى تنتابه ، كما تمنحه احساسا بأهميته ، وتشعره بأن البعض يحتاج اليه ·

وينمو تفهم المسئولية تجاه الآخرين عند التلاميذ عن طريق اجتيازهم لخبرات من النوع الذى سنذكره ، والتى تحـدد مجـالات موضوعيـة من المسئولية :

١ ـ يجب أن يخصص كل فصل وقتا مناسبا لمناقشة ما يتوقعه كل تلميذ من زملائه ، وما يطلبونه من مدرسهم ، وما يطلبه مدرســـهم منهم ، والاخفاق فى توفير هذا النــوع من التفهم يؤدى الى قيـام الكثير من مشكلات النظام المدرسى ·

٢ ـ يستطيع المدرس أن يعاون تلاميذه فى دراســة القواعد والتعليمات المدرسية ومبررات اصدارها كما يستطيع أن يحلل دلالة القـوانين والتشريعات الاجتماعية والسياسية المطبقة فى الدولة والتى يشغف بها التلاميذ ·

٣ ـ يستطيع كل مدرس أن يعاون تلاميذه على اكتشاف فرص المشـــاركة في برامج النشاط المدرسى ، بل ان بعض التلاميذ يحتاجون الى معاونة خاصة لتعلم الاسهام فى المناقشات التى تدور فى الفصل ، كما قد يحتاجون الى المساعدة فى اختيار برنامج النشاط الحر الملائم لهم •

٤ ـ يستطيع معظم المدرسين أن يوفروا المجال لتلاميذهم لمعاونة بعضهم بعضا فى العمل المدرسى ، وعلى المدرسين أن يتذكروا أن هذه المعاونة ستفقد قيمتها اذا خلط التلاميذ بين معاونة زملائهم فى العمل المدرسى وقيامهم به بأنفسهم بدلا من زملائهم •

٥ ـ يستطيع معظم المدرسين أن يعاونوا تلاميذهم على اكتشاف كيفية تقديم المساعدة لمن يحتاج اليها •

وعلى سبيل المثال ، فان تجربة لمدرسة للتفصيل مع احدى تلميذاتها ستعاوننا فى ايضاح هـــذه النقطة • فقد كانت التلميذة فى الصف العاشر (السنة الأولى ثانوى) وعندما تأخرت فى تقديم مشروعها الخاص بالتفصيل فى الوقت المحدد سألتها مدرستها عن أسباب التأخير ، وأجابت الفتاة بأنها قد انتقلت الى المدينة حديثا وأنها تنتظر اليوم الذى تنتهى فيه من المدرسة وتلتحق بعمل ما وأن والديها فقيران جـــدا وأنها تشعر بأن من واجبها أن تعاون أسرتها ماديا ، وعبرت الفتاة عن مشاعرها تجـاه زملائها التلاميذ فوصفتهم بأنهم مدعون •

وعندما انتهت الطفلة من حكاية قصتها فاتحتها مدرستها فى الاشتراك فى مشروع لحياكة الملابس كعلاج للمشكلة ، وأوضحت الطفلة عدم قدرتها على توفير الامكانيات اللازمة للبـدء فى المشروع ، ولـكن مدرسـتها أبدت استعدادها لتذليل هذه العقبة عن طريق الاتصال باحدى مؤسسات الرعاية الاجتماعية فى المدينة ، ورفضت الطفلة الأخذ بالفـــكرة فى أول الأمر ثم ما لبثت أن قبلتها •

وحاولت المدرسة بعد أسابيع عدة أن تزيد من معاونتها للطفلة فى مشروعها ، واشتكت الطفلة لها هذه المرة من عدم تقبل زملائها لها ، وتطوعت مدرسة أخرى لمعاونتها فى تفهم أسباب معاملتهم لها على هذا النحو •

وأجرت المدرســة اختبـارا سوسيومتريا حصلت من نتائجـه على استجابات التلاميذ تجاه زميلتهم ، ثم اجتمعت بها وأوضحت لها أن زملاءها

يرون أنها لا تعرف كيف تتعامل مع الجماعة ، وأنها غير مهندمة فى ملبسها، وأنها يمكن أن تصبح جذابة اذا ما بذلت مجهودا فى سبيل ذلك ، وبالرغم من أن المدرسة قد عبرت عن هذه الانتقادات بأسلوب لبق مهذب الا أن الفتاة تملكها الغضب والاستياء ، ولكنها كانت مقتنعة فى قرارة نفسها بأن مدرستها جادة فى رغبتها فى معاونتها وعبرت لها عن هذا ، واقترحت المدرسة أنه يمكنها بالاشتراك مع ثلاث فتيات من زميلاتها اللائى تثق بهن أن يساعدنها اذا كانت راغبة أصلا فى مساعدة نفسها ٠

وتعاون الفتيات الأربع بمجهوداتهن المشـــتركة فى جمع مجموعة من الملابس المناسبة ، وعلمت احدى الفتيات تلك الزميلة كيفية تسريح شعرها بأسلوب أكثر ملاءمة ، كما ساعدتها احدى المدرسات والفتيات الثلاث الأخريات فى اصلاح الملابس كى تناسبها ، واشتركن جميعا فى مساعدتها على تعرف ما يتوقعه الآخرون منها وما يطلبونه ، وبمعاونة الملابس الجذابة والمظهر الملائم والاحساس العميق بأن هناك من يهتم بمعاونتها شعرت الفتاة بالرضى عن مكانتها فى الحياة الاجتماعيـــة للمدرســـة واستمرت فى دراستها حتى تخرجت ٠

وكنتيجة مباشرة لهذه التجربة فاننا نجد أنه بالاضافة الى المعاونة التى تلقتها تلك التلميذة وسعدت بها ، فقد أتيحت الفرصة لزميلاتها فى الفصـــل ، لتنمية شعورهن بالمسئولية والاحساس بالرضا الذى تجلبــه معاونتهن للأخريات ٠

تنمية الاســتقلال عنــد التلاميذ

يجب أن يتعلم الطفل كيفية اتخاذ القرارات والقيام بالأعمال بنفسه وتحمل مسئولية نتائج أفعاله ٠ والثابت أن الأطفال يميلون الى محـاولة تجربة كل جديد والى تحمل المسئوليات الجديدة وأنهم يرغبون فى أن يكونوا مستقلين ٠ وقد يتجاهل الكبار أحيانا رغبة الصغار فى تحمل المسئوليات لأنه من الأسهل للكبير أن يتولى المسئولية بنفسه ٠ ومن الصعوبة بمكان أن يفهم الكبير أن الأطفال يتحملون المسئولية تدريجيا وأنهم لهـذا يحتـاجون للمعاونة والتشجيع فى أداء الأعمال الخاصة بهم ٠

وينتبه الكبير البالغ فجأة أحيانا الى أن الصـــغير قد نما الى الدرجة الكافية التى تسمح له بتولى المسئولية ، بل انه قد يتوقع منه أن يتحمل

المسئولية بكاملها دون الحاجة الى أن يذكره أحد بها ، ويميل الكبار أيضا الى معاملة الصغار بقياس الكبار ، والى نسيان امتداح الأطفال اذا أحسنوا أداء عملهم ، كما يخفقون فى أحيان كثيرة فى تعريف الصغار بمدى الحاجة الى معاونتهم وتقديرهم لهذه المعاونة ويتوقعون منهم القيام بالأعمال متبعين طرق الكبار لا طرق الصغار أنفسهم ، ويخفقون فى معاونة الأطفال على تجريب أفكارهم ٠

وعلى هـــذا يتوقع بعض البالغين من الطفل قدرة مفاجئـــة على تولى المسئوليات ، كما أن هناك بعض الآباء والمدرسين الذين يشعرون بحاجات شخصية تجعل من الصعب ، بل من المستحيل عليهم أن يعاونوا الأطفال على الاعتماد على النفس ٠

ويشبع الأفراد من هذا النوع حاجاتهم الى الحب والتقدير بابقاء الصغار فى حالة احتياج دائم اليهم ، وهم يستمتعون باعتماد الأطفال عليهم ، ولكى نقضى على هذا الاتجاه يجب على كل والد ومدرس أن يستوثق من أن حاجاته الشخصية لا تمثل عقبة فى طريق تعليم الأطفال الاستقلال وتربيتهم على الاعتماد على النفس ٠

ونحن نسعى فى مجتمعنا اليوم الى أن يتعلم أطفالنا التفكير والعمل معتمدين على أنفسهم ، كما نريد أن نربى فيهم الشعور بالمسئوليـــة تجـاه اخوانهم ثم تجاه وطنهم ، ويحتاج الطفل فى حقيقة الأمر الى تفهم نظريتى العمل المعقدتين اللتين تنادى أولاهما بأن يقوم الانسان بفعل الشىء بنفسه ولنفسه ، فى حين تنادى ثانيتهما بأن يتولى الفرد أداء الشىء متعاونا مـع الآخرين ومن أجلهم ، وتعبر النظرية الثانية عن مضمون حاجة الطفل الى تفهم مسئولياته تجاه الآخرين ، وكما سنوضح تفصيلا فى الفصل الثالث من الكتاب أن المدرس مستطيع أن يعاون تلاميذه على اشباع هذه الحاجات بتهيئة الوسط الديمقراطى فى الفصـــل كى يمكن تلاميـــذه من الاختيـــار السليم بالاضافة الى تعلم كيفية استغلال حريتهم الفردية فى تحديد هذا الاختيار ٠

ويمكن المدرس أن يستفيد من الأسئلة التالية كنماذج يستعـين بها لتقويم تعليمه التلاميذ الاعتماد على النفس :

١ ــ كيف أقوم بتعليم التلميذ تحمل مســئوليات بعض الأعمال كارتدائه ملابسه بنفسه والمحافظة على نظافته الشخصـــية وأداء واجبـــاته فى مواعيدها ؟

٢ ـ كيف أقوم باشراك تلاميذى فى عمليات التخطيط اللازمة للفصل ؟

٣ ـ ما الذى أفعله حين يضع تلاميذى برنامجا لنوع من النشاط أجد من الصعب على تقبله ؟

٤ ـ ماهى أنواع القرارات التى أسمح لتلاميذى باتخاذها ؟

٥ ـ كيف أعاون تلاميذى على تجريب الحدود التى يمكن لهم الاختيار فى اطارها ؟

٦ ـ كيف أتصرف حين أجابه بظهور قيم أخرى فى الفصـــل مغايرة للقيم التى أعتنقها شخصيا ؟

٧ ـ ماهى أنواع المشكلات التى أعرضها على مجلس الطلاب ؟ وكيف أتصرف اذا ناقش المجلس مشكلات أخرى ؟ وكيف أتصرف مع أعضاء المجلس حين يناقشون موضـــوعات تخرج عن نطاق قدراتهم ومســئولياتهم ؟ وكيف أوضح لهم الحدود التى يتعين عليهم التزامها ؟

٨ ـ ما الذى أفعله حين يقرر أحـــد التلاميذ شيئا خياليا ؟ هل أسمح له بالقيام بفعل هذا الشىء ؟ وما هى الأسباب التى أبرر بها تدخلى فى خططه ؟ وهل سيغير تدخلى من أفعاله ؟ وكيف أستغل الاخفاق الذى سيصادفه من جراء اختياره الخيالى لمعاونته فى تعلم الاختيار الملائم ؟

والثابت أن الاحتمال ضعيف فى استطاعة اخصائى التوجيه تغيير سلوك التلميذ بمجرد الحديث معه ، كما أن الاحتمال ضعيف أيضا فى أن يغير المدرس من سلوكه بمجرد اجابته موضوعيا على الأسئلة آنفة الذكر ، ولكن المدرس اذا أراد تربية التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم ، فالأجدر به ألا ينبئهم بما يجب عليهم القيام به ، بل عليه أن يعاون التلاميذ فى الحصول على المعلومات التى يحتاجون اليها ، كما عليه أن يساعدهم فى استغلال هذه المعلومات فى تكوين الأحكام والآراء المستقلة ٠

مثـال تطبيقى

سجل القرارات التى سمحت لتلاميذك باتخاذها خلال فترة أسبوع ، ثم حللها لتحديد مدى أهميتها من وجهة نظر التلاميذ ٠

التحـرر من الشعور بالذنب والخـوف

يشعر الطفل بالتعاسة ويحس بالتوتر الذى يعوق نجـاحه المدرسى نتيجة لخوفه الشديد من الأذى الذى قد يصيبه بسبب الشعور المؤلم بالذنب عما يعتقد أنه عمل خاطىء قام به ، ومعظم المخاوف فى حقيقتها تمثل اتجاهات مكتسبة بالتعلم ، اذ يتعلمها الطفل نتيجة اجتيازه لتجربة أليمة أو اشرافه على موقف كاد يصاب فيه بالأذى ، أو مشاهدته لأفراد آخرين وقد لحق بهم الضرر فى موقف ما ، كما قد يعلم الخوف للطفل عند سماعه للآخرين وهم يحكون تجاربهم المخيفة ، وقد تنمى المخاوف لديه اذا صادف موقفا حرجا يكون على غير استعداد لمجابهته أصلا ٠

ويشعر الطفل بالذنب عندما يتحقق من أن أفعاله لا تتفق مع ما يعتقد أنـه من الواجب عليه عمـله ، والثابت أن الوالدين والمدرسـين والزملاء يشاركون فى معاونة الطفل بالتدريج على تكوين المقـومات الايجـابية التى تتحكم فى سلوكه كفرد مدرب ذاتيا ٠ وقد يحاول بعض الكبار ، وهم على غير بينة من أن عملية تكوين الطفل تحتاج الى وقت طويل ، وتتعاون فيها مصادر متعددة ، يحاول هذا البعض اخجال الطفل عندما يتصرف أو يعمل على غير ما يفضلون له أن يفعل ، وقد يتجاهل الطفل أو يقاوم مثل هـذا الضغط ولكنه قد يشعر بالقلق والاضطراب اذا لم يستطع الاستجابة الى مطالب أحد الكبار الذين يسعى الى اكتساب حبهم واحترامهم ، وقد تثبط همة الطفل فى بعض الحالات بسبب عجزه عن السلوك بمسلك معين ، كما قد يصاب بالاضطراب فى حالات أخرى نتيجة لعدم تفهمه لموضوع ما يطلب منه أداؤه ٠

ويتسبب الكبار أحيانا فى خلق المخـاوف أو الشعور بالذنب لدى الطفل بغرض فرض حدود جامدة على سلوكه ، ويفوتهم فى هذا أن فرض القيود قد يسبب من المشكلات الحادة ما يفوق فى نتائجه اخفاق الطفل فى مراعاتها ٠ ولعله من الخير للمدرسين والآباء والأمهات أن يوضحوا للطفـل التجارب الخطيرة التى يجب عليه أن يتجنبها ويقنعوه متعاونين بالحدود التى يرتبط بها فى حياته ٠

ولما كان الشعور العميق بالخوف والذنب قد تسبب عنـه مشـكلات حادة ، فانه يجب على المدرس أن يحاذر عند مناقشتها ٠ ومع أنه يمكنه أن

يدع التلميذ يتحدث عن مشاعره بالخوف والذنب ، فمن الخطورة بمكان أن يجرب مقدرته فى أن يسبر غور هذه المشاعر ، وقد أوضح فى الفصلين الثانى عشر والثالث عشر من الكتاب مدى خطورة مثل هذا التجريب والشكوك التى تحيط بأمره ، لأن مكمن الخطورة يتمثل فى أن المناقشـة قد تكشف عـن مشكلات لا يكون التلميذ فى حالة استعداد لتناولها ، واذا ما حدث هذا فمن المؤكد أن الطفل لن تتم معاونته ، بل سيصاب بالأذى حتما • وسيناقش الفصل السابع عشر من الكتاب موضوع المؤسسات التى تحال اليها حالات الأطفال ذوى المشكلات ، ويتعـين على المـدرس أن يكون على بينة واضحـة بمقدرته وحدوده المهنية ، وأن يعرف بدقة الى من يلجأ طلبا للمعونة عندما يتناول مشكلات الشعور بالخوف والذنب •

ويجب على المدرسين أن يستوثقوا من معرفتهم لاجابات الأسئلة الأربعة التالية ، حين يسعون الى معاونة تلاميذهم على التحرر من الشعور بالخـوف والذنب :

(أ) ماهى المخاوف التى تسببت فى خلقها عند التلاميذ ، وماهى المخاوف التى ساعدت على غرسها فى نفوسهم ؟

وعلى سبيل المثال ، فانه يجب على المدرسين أن يحاولوا تجنب القيام بالآتى :

١ ـ يتسبب بعض المدرسين فى أن يتجنب التلميذ التحدث أمام زملائه ، بأن يدعوه للتحدث أمامهم دون أن يكون مستعدا لذلك ، مما قد ينتج عنه احراجه وضيقه •

٢ ـ يشجع بعض المدرسين التلاميذ على نقد مجهودات الآخرين والتقليل من شأنها ، حتى تقتصر المناقشات فى الفصل على اشتراك أكثر التلاميذ عدوانا ، وقد يشترك بعض المدرسين فى عمليات النقد والاستصغار هذه •

٣ ـ يجرح بعض المدرسين التلميذ الذى يغنى بصوت ردىء أو ينتج رسما ضعيفا حتى يصل التلميذ الى أن يخاف التعبير عن مشاعره عن طريق الفنون •

٤ ـ يداعب بعض المدرسين التلميذ أو يسمحون لزملائه بمداعبته مداعبة

ثقيلة بشأن مخاوفه الشخصية فيضيفون بهذا ضيقا وحرجا الى التوتر القائم فعلا بسبب هذا الخوف .

٥ - قد يصرح بعض المدرسين بأن التلميذات والتلاميذ الكبار لا يخافون من الفيران والثعابين والظلام ثم يتضح فى موقف ما أن المدرس نفسه يخاف من مثل هذه الأشياء ، فيتسبب بهذا فى اثارة المخاوف القديمة الكامنة ، بل انه يخلق فيهم مخاوف جديدة .

٦ - يصف بعض المدرسين تجاربهم التى شعروا فيها بالخوف بأسلوب عميق الأثر حتى انهم يغرسون الخوف فى الطفل .

٧ - يخفق بعض المدرسين فى الاجابة عن أسئلة الطفل بشأن مخاوفه ، أو يقللون من شأنها ، فيقضون بذلك على أى فرصة لمساعدته مستقبلا ، فمهما تكن مخاوف الطفل خيالية فى نظر المدرس ، فانها تبدو حقيقية أمامه ، والتقليل من شأن مخاوفه يجعله يخجل من طلب العون من الآخرين .

(ب) ماالذى أستطيع القيام به لمعاونة التلاميذ على التخلص من مخاوفهم؟

١ - يستطيع المدرس أن يطبق الطرق الجماعية لمعاونة التلاميذ على مناقشة مخاوفهم وتقويمها ، ولكنه اذا لم يكن متمكنا من طرق تناول أمثال هذه المشكلات والموضحة فى الفصول الثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر من الكتاب ، وجب عليه أن يتجنب المواقف التى قد تؤدى الى اخضاع مشاعر الطفل لعمليات تجريب لا يمكن التكهن بنتائجها .

٢ - يجب على المدرس أن يعاون التلميذ على اكتشاف أسباب مخاوفه .

٣ - يجب على المدرس أن يتيح الفرص لتلاميذه ليمروا بتجارب ومواقف يكتسبون منها المعرفة والثقة ، اللتين قد يحسون بمخاوف غير حقيقية تجاهها قبل معرفتها .

(ج) كيف أتسبب فى خلق الشعور بالذنب عند التلاميذ ، وكيف أتسبب فى توكيد شعور سابق بالذنب عندهم ؟

يجب على المدرسين أن يتجنبوا استعمال الأقوال التى سنذكرها فيما

يلى ، اذ أن مثل هذه الأقوال والملاحظات تتسبب فى خلق الشعور بالذنب أو عدم تقبل التلاميذ للمدرس آو كليهما معا :

١ ـ اننى أحاول قدر طاقتى أن أكون لطيفا معك ، ومع هذا فان سلوكك لا يزال كما هو ٠

٢ ـ اذا كنت حقيقة تحبنى فهل تستسيغ لنفسك القيام بفعلة كهذه ؟

٣ ـ ما الذى تعتقد أن الله سيفعله بالتلاميذ الذين يغشون فى الامتحانات مثلك ؟

٤ ـ ان الذنب فى رسوبك يقع عليك وحدك ، مع أن والديك كانا تلميذين ممتازين فى هذه المدرسة بالذات ٠

٥ ـ ماذا سيكون شعور والديك عندما أخبرهما بما ضبطتك متلبسا بفعله؟

٦ ـ كنت أعتقد أننى أستطيع الاعتماد عليك دائما وان كنت خذلتنى وغيرت فكرتى عنك بمجرد تركى للحجرة ٠

٧ ـ ما الذى حـــدث يافلان ؟ ألا تعرف الاجابة عن السؤال ؟ ألا تعرفون جميعا قيمة حسن أدائكم لعملكم بالنسبة لى عندما يزور الناظر فصلكم للتفتيش على عملى معكم ؟

(د) كيف أستطيع معاونة التلميذ على التخلص من الشعور بالذنب ؟

١ ـ يجب على المدرس أن يحاول النظر الى الأمور بمنظار الطفل نفسه ، فاذا ما فهم شعور الطفل وقيمه ، فسيكون من السهل عليه نسبيا أن يتجنب الأعمال التى تخلق الشعور بالذنب عند الطفل ٠

٢ ـ يجب على المدرس أن يتذكر أن ما يتوقعه من التلاميذ قد يكون فوق طاقة بعضهم ، فقد تكون مطالبـه منهـم مبنية على قيم تختلف كل الاختلاف عن قيم هذا البعض ٠

٣ ـ يجب على المدرس أن يتقبل التلميذ كما هو ، وأن يتأكد من أن غالبية التلاميذ ستسىء السلوك فى بعض الأحيان ٠

٤ ـ يجب على المدرس أن يعرف أن بعض الأعمال التى يقوم بها التلاميذ كالتعليقات والرسوم الساخرة انما تعبر عن فضول التلميذ وحاجته الى اجابات مقنعة لأسئلته ٠

٥ ـ يجب على المدرس ألا يأخذ اساءة سلوك التلاميذ على أنها موجهة ضده شخصيا ، فالتلاميذ عادة لا يقصدون الاساءة الى مدرسهم شخصيا ، وقد يهاجمونه كرمز للسلطة ، واذا ما فسر المدرس السلوك السيىء للتلميذ على أنه اساءة شخصية اليه فانه سيشعر التلاميذ بالخجل وسيخفق فى معاونتهم على تفهم أسباب مسلكهم هذا ٠

القدرة على مواجهة الواقع

يتعين على الطفل اذا أراد التكيف مع الحياة أن يتعلم سبل التعرف على مشكلاته وأساليب علاجها ، كما عليه أن يعرف كيفية اختيار أسلوب العلاج المناسب لكل منها ، وأن يتخذ الخطوات الايجابية المناسبة للعلاج ، وعلى النقيض من هذا ، فاننا نجد أن الفرد المريض نفسيا ينكص على عقبيه مرتدا الى عالمه الخيالى الخاص حيث لا تصادفه المشكلات أو حيث يكون من اليسير عليه معالجتها دون عناء ٠

وتمثل أحلام اليقظة وسيلة للهروب من الواقع ، ولا شك أنه من الممتع أن يحيا الفرد فى عالم من الخيال ، بل اننا نجد أن معظم الأفراد المتزنين يحلمون بمستقبل أسعد ويأملون فى تحقيق خططهم ومشروعاتهم الخاصة ٠ وقد يبدو أنه من الصعب علينا أحيانا أن نفرق بين التفكير فى آمال المستقبل وأحلام اليقظة بالنجاح والسعادة ، ولكن المؤكد أن الشخص السوى لا يخلط بين أحلام مستقبله وواقع حاضره ، وهو قادر على التمييز بين الحقيقة والخيال ٠

وبينما يعتبر معظم الأفراد أن أحلام اليقظة مضيعة للوقت ، فانها تشكل مشكلة خطيرة عند الفرد الذى يشبع غالبية حاجاته عن طريق الهروب من الواقع ٠ ويستطيع المدرس أن يعاون التلميذ فى اكتشاف أسباب وأوقات هروبه من مواجهة الواقع ، كما يستطيع تقرير مدى استغراق التلميذ فى اللجوء الى هذا الهروب ، وعليه أن يعاونه على مواجهة الواقع باشراكه فى تجارب ومواقف تشعره بالرضا والنجاح فى هذه المواجهة ٠ وقد يستطيع التلميذ أحيانا أن يجد فى مثل هذه المواقف ما يعينه على اكتساب تقدير الجماعة ، وقد يحتاج فى أحيان أخرى الى علاج ، على يد متخصص يحيله اليه المدرس ٠

ويمثل تعلم كيفية عدم النكوص الى عالم أحلام اليقظة جزءا هاما فى تعلم مواجهة الواقع ، كما أن التمييز بين الحقيقة والخيال يعد جزءا آخر لا يقل عن الأول أهمية ، ويبدأ الطفل عادة فى التمييز بين الحقيقة والخيال قبل التحاقه بمدارس رياض الأطفـــال ، اذ يكون قد خبر تشكك الآخرين من الكبار والزملاء فى القصص التى يرويها ، وعرف معنى هذه الشكوك فيما يدعى فعله ورؤيته ، ومن الطبيعى أن يبالغ الطفل فى حكاياته ، وهو أمر لا يرتبط بمرحلة طفولته ، بل قد يكون مرده الى مشاهدته أو سماعه للكبار وهم يبالغون فى كلامهم حبكا للقصة أو تزويقا للحديث ، مضحين ببعض الحقيقة ، ولكن جوهر المشكلة يكمن فى أن الكبـير يعرف أنه يبالغ فى حين يخفق الطفل فى التفرقة بين حقيقة ما حدث وما كان يريده أن يحدث ٠

ويجب أن نعرف أن هناك فرقا فى عمق الملاحظة عند الأفراد ممـا ينسبب فى بعض الأخطاء ، فقد يخرج الكبار بانطباعات مختلفة عن ملاحظة نفس الشيء الذى اشتركوا فى ملاحظته ، فما يراه الفرد الواحد فى موقف معين خاص به يتم من زاويته الشخصية ، ويزيد الأمر اختلاطا بالنســـبة للطفل ، فلا يستطيع التفرقة بين ما حدث ، وما كان يمكن أن يحدث وفق تخيله ٠

ويتعلم الطفل خلال نموه التمييز بين الحقيقة والخيال خطوة خطوة ، ويجب على الوالدين والمدرسين أن يعاونوه على تعلم هــذا التمييز دون أن يتسببوا فى احراجه وضيقه ، فاذا ما قبل الكبار الطفل كما هو ، وخلصت رغبتهم فى معاونته باعطائه المثل الصالح للتمييز بين الحقيقة والخيـال خلال تجارب الحياة اليومية ، فلا شك أنهم سيساعدونه على مواجهة الواقع وعلى مجابهة المشكلات التى قد تنتج عنه بادراك وفهم ٠

ولكى يعيش الانسان حياة مثمرة ، يجب عليه أن يتفهم ذاته وبيئته ، وأن يتفهم نواحى القوة والضعف عنده ، ويكون قادرا على وصف حالة بيئته ومجتمعه وتحليلهما بدقة ووعى ، فاذا ما استطاع القيام بهذا ، فان فى مقدرته أن يقرر مدى قبوله لنقاط ضعفه ، والعوامل غير المرغوبة فى بيئته ، أو يعتزم تغيير نفسه وبيئته ٠

مثـــال تطبيقى

اختر واحـــدا من تلاميذك تعتقد أنك مستطيع معاونته ، وابدأ فى ملاحظة سلوكه ، مستعينا بالارشادات التالية فى دراستك للتلميذ :

١ ـ راقب مايقوله التلميذ ويفعله فقط .

٢ ـ لاحظ التلميذ فى مجموعة من المواقف المختلفة .

٣ ـ راقب الأشياء التى تعكس كيفية رؤية التلميذ لذاته ومشكلاته .

٤ ـ ادرس التلميذ على فترات ، مدة كل منها نصف ســـاعة ، تختارها خبط عشواء فى أوقات متفرقة من اليوم المدرسى ، وراقب أعماله وفقا لترتيب قيامه بها .

ويمكن أن تتعاون مع أحد زملائك المدرسين فى هذه الدراسة ، ليكون فى استطاعتك الموازنة بين ملاحظاتك وملاحظاته ، ومن الأفضل أن تطلب من عدد من المدرسين الذين يعرفونه أن يدرسوا سلوكه ثم نظم اجتماعا تناقشون فيه ملاحظاتكم ، واستخلص المشـــكلات التى تصادفها فى دراستك لحالة التلميذ واعرضها على فصله وفقا لما سنشرحه فى الفصل الخامس من الكتاب .

SUGGESTED READINGS

1. Hilgard, Ernest R., and Russell, David H., "Motivation in School Learning," Chapter II in *Learning and Instruction,* National Society for the Study of Education, 49th Yearbook, Part I. University of Chicago Press, Chicago, 1950. Hilgard and Russell described the motives of children as follows: (1) the need for affiliation, (2) the need for approval—to impress others favorably, (3) aggression—to find some way to give expression to anger, hostility, and destructiveness, (4) sexual needs—a continuity from earliest childhood to adult experience, (5) ambivalence—a combination of positive and negative attitudes; e.g., children both like and hate school; they like and hate parents and teachers.
   a. State at least one example of child behavior that demonstrates Hilgard's and Russell's concept of ambivalence.
2. Hopkins, L. Thomas, "What Are the Essentials ?", *Teachers College Record,* 46:493-500. May 1945. Hopkins

defined the following basic needs of the child: (1) emotionally stable, consistent environment; (2) security in or with adults; (3) status with peers; (4) freedom from fears and anxieties of all kinds; (5) freedom to explore his environment; (6) sympathetic guidance in building intelligence within his own experiences; (7) protection from situation the child is not ready to meet; (8) opportunity to work in we-relationships; and (9) aid in clarifying meanings.

a. Reclassify Hopkins' definition of essentials in terms of the nine categories of needs described in the foregoing chapter.

3. Jenkins. Gladys Gardner, Shacter, Helen, and Bauer, William A., *These Are Your Children,* Scott, Foresman, Chicago, 1949. This book was written for both parents and teachers. It is a scholarly job of writing, enriched by many well-chosen examples of child behavior. Especially interesting is an outline which appears on the inside covers of the book, showing children's special needs at each of the various age levels.

a. Take the "need for acceptance. understanding, and affection from others" and note just how the expression of this need changes from year to year as the child grows up.

b. Do the same for the development of the need for independence.

4. Martin, William E., and Stendler, Celia B., *Child Development*, Harcourt, Brace, New York, 1953. The subtitle, "The Process of Growing Up in Socity," describes the book very well. You will find the book interesting as well as scholarly. The following chapters are especially pertinent here :Chapter 3, "Spurs to Activity"; Chapter 4, "Constitutional Differences Among Children"; Chapter 7, "Culture, Personality and Socialization"; Chapter 8, "Growing Up in Our Society"; and Chapter 9, "The Goals of Socialization."

a. What constitutional differences have you noted among the children in your room? Read Chapter 4 and see what others you note.

b. To what extent and in what way does culture affect personality development?

c. What is the relationship between the goals of socialization and the nine needs stated in this chapter?

5. Prescott, Daniel A., *Emotion and the Educative Process,* American Council on Education. Washington. D. C., 1938,

Chapter VI. Prescott classified the needs of the child as follows: (1) physiological—those basic elements for perpetuating life; (2) social or status needs—affection, belonging, and likeness to others; and (3) ego or integrative needs.

However, this reference is called to your attention at this point because of the author's clarification of the relationships among needs.

a. Select five of his principles with reference to the relationship among needs; then state the significance of each for the teacher.

b. What does Prescott believe to be the obligation of the schools in helping children satisfy these needs?

c. As he sees it, what are some of the big obstacles which make it difficult for adults to help children satisfy their needs?

6. Raths, Louis E., *An Application to Education of the Needs Theory*, published by author, 157 West 13th Street, New York 11, 1949. In addition to giving the teacher an outline for studying the factors in the environment predisposing to various emotional disturbances, Raths also explains in this pamphlet how children behave when they do not meet their needs.

   a. Which of the activities suggested by Raths have you tried in helping your pupils meet their needs?

   b. Among the disturbing actions of teachers, of which are you guilty?

SUGGESTED FILMS

1. *Feeling of Hostility* (27 minutes) McGraw-Hill, New York, 1948. This film was produced by National Film Board of Canada. The story of Clare, this film shows how an unhappy girl developed resentments step by step as she grew up.

   a. How do you account for Clare's unhappiness?

   b. How could parents, teachers, and classmates have helped her as a child?

   c. How do you account for the fact that others admired her and may not even have realized that she was an unhappy person?

2. *Over-Dependency* (23 minutes) McGraw-Hill. New York. 1949. This film was produced for Mental Hygiene division of the Canadian Department of National Health and Welfare by National Film Board of Canada. The case history of "Jimmy," this film shows how he found it difficult to

face his problems, and how he was helped to solve the one problem of leaning on others.

a. How was Jimmy taught to lean on others ?

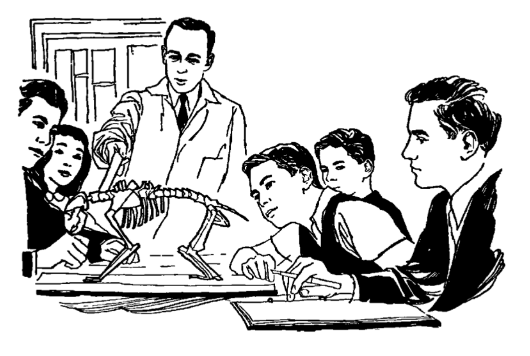
b. How did the doctor help Jimmy understand his illnes ? How did this help Jimmy achieve better adjustment ?

3. *Shy Guy* (13 minutes) Coronet Films. Chicago, 1948. This film shows how a shy youngster finds his place in a high school group.

a. How did the father help his son ?

b. How do you think the school could have done a better job with the youngster ?

٣ التلميذ كمحور لعمليات التدريس



يتساءل المربون عن امكانية تحديد مواصفات المدرس الذى يتعامل مع التلميذ على أنه محور تدور حوله عمليات تدريسه ، فاذا ما استطعنا تحديد هذا المدرس فما هى الطرائق التى يمكن بها لمثل هذا المدرس أن يسهم فى توفير وتقديم خدمات التوجيه ؟

ان المدرس الذى يعتبر التلميذ محورا لعمليات التدريس هـــو ذلك المدرس الذى ينظم عمله فى الفصل بطريقة تركز الاهتمام على التلاميـــذ أنفسهم ومشكلاتهم ورعايتهم عامة ، ان مثل هذا المدرس لا يقصر جهوده على تلقين المعرفة والمعلومات لتلاميذه فحسب ولكنـــه يعنى باكتشاف حاجاتهم الخاصة كما يسهم فى معاونتهم على النمو كأفراد وكمواطنين ، وهو يحب تلاميذه ويظهر لهم هذا الحب بعلاقاته الودية الصادقة وبمساعداته لهم فى علاج مشكلاتهم ، وهو يشجع الروح الديمقراطية الحقة كى تسود جو الفصل

حتى يتعرف التلاميـــذ زملاءهم ويتقبلوا بعضـــهم بعضا ويتعلموا العمل متعاونين ، وهو يوفر لهم بهذه الوسائل فرصا للتعلم والتجربة تساعد فى اعدادهم للعلاقات التى يتعين عليهم تكوينها مع زملائهم فى العمل ككبار فى المستقبل وفى حياتهم الاجتماعية والسياسية فى ظل مجتمع ديمقراطى ٠

وهو يؤمن فى الوقت ذاته بأهمية المواد الدراسية وضرورة تدريسها لتلاميذه ، وهو على وعى تام بأن عملية التعليم أعمق من أن تكون استظهارا للمواد الدراسية وأن عليه أن يعلم تلاميذه فهم الحقائق وهضمها واستغلالها فى ضوء تجاربهم الذاتية ، وهو يدرك أن التلميذ كل لا يتجزأ فى تربيته وتعليمه باعتبار أنه يرى ويسمع ويستجيب ويسعى ليفهم وفقا لحاجاته وبيئته ومجتمعه وفى حدود قدراته وامكانياته ٠ والحقيقة التى لا يمكن تجاهلها أن مشاعر التلميذ ومهاراته العلمية تلعبان معا دورا هاما فى عملية تعلمه ، ولهذا فان مثل هذا المدرس يؤمن بامكانية تحسين تدريسه للمواد ، بالاضافة الى معاونة التلاميذ على اشـــباع حاجاتهم الشخصية اذا ما تعامل مع التلميذ كوحدة متكاملة ٠

وهو حين يعلم المواد الدراسية للتلاميذ يعرف أن معظمهم يحتاج الى المعونة الفردية من آن لآخر ، وهو يوضح لهم استعداده لتقديم مثل هـــذه المعونة ، ثم هو يعلم عن اختلاف امكانيات التلاميذ وقدراتهم بالنسبة للمواد الدراسية ، وهـــو يسعى الى معاونة كل تلميذ على استغلال امكانياته الى أقصى حد دون أن يكلفه مالا طاقة له به ، كما يبذل جهوده المخلصة لجعل المادة الدراسية تبدو شائقة ذات معنى لكل تلميذ حتى يحث التلاميذ على تقديم خير ما عندهم من انتاج (١) ٠

العلاقات بين المدرس والتلميذ

احتلت عبارة « تربية الطفل كوحـــدة متكاملة » مكان الشعار المميز لمهنة التدريس ، ومع هذا فان هذه التربية ستحقق أهدافها كاملة اذا آمن

---

1. a. F. W. Hart. Teachers and Teaching by Ten Thousand High School Seniors, Macmillan, New York, 1936.
   b. Paul A. Witty, "Teacher Who Helped Me Most" National Parent - Teacher, 41 : 7 - 9 February 1947.

المدرس بأن التلميذ محور لعمليات تدريسه وهو ايمان تتناقض معه الأساليب المطبقة فى كثير من المدارس حاليا ، اذ لا جدال فى أن العمل بهذه الطريقة سيزيد الفرص أمام التلاميذ ليتحملوا المسئوليات فى حجرة الدراسة ، فهم يعاونون بعضـــهم بعضا فى أعمالهم وهم يقيمون تقدمهم ونشـــاطهم ، ثم يساعدون فى تقرير القواعد التى يلتزمون العيش فى حدودها ويتحملون مسئولية الحفاظ على هذه القواعد وتنفيذها ، والمعروف أن التلاميذ يميلون الى الحركة داخل فصولهم أكثر من ميلهم لعمل أى شىء آخر ، وهم يفعلون هـذا وفى أذهانهم أغراض واضحة اذ يعاونون بعضهم بعضـــا باحثين عن المواد والأدوات التى يحتاجون اليها فى أعمالهم ٠

ومن الطبيعى أن تنشأ المشكلات خـــلال تعلم التلاميذ كيفيـــة تولى المسئوليات بهدف توفير الجو المناسب للتعلم وخـــلال تعـــلم المدرس نفسه المشاركة فى تحمل هذه المسئوليات ٠ وتثور أمثال هـــذه المشكلات عندما لا يعرف التلاميذ ما يتوقعه المدرس أو الزملاء منهم ، كما تنشأ عندما يسعون الى مخالفة القواعد المنظمة للسلوك داخل الفصل ، ولكنهم سرعان ما يعرفون أن اضطراب النظام فى الفصل يضع المدرس فى موقف لا يحسد عليه ، وأنهم لن يتيسر لهم تحقيق أغراضهم من التعليم فى فصل تعمه الفوضى ٠ ويفضل التلاميذ أن يعاملوا معاملة الكبار ويقبلوا تحمل المسئولية ، كما يستطيع بعض التلاميذ أن يحددوا دورهم فى المعاونة على علاج مشكلات زملائهم اذا تيسر الجو الديمقراطى المناسب فى الفصل ، وقد يستطيع بعضهم تحديد مسئولياتهم فى هـذا المجال ، بعد أن ينبههم الآخرون الى المشـكلات ، وقد لا يستطيع التلاميذ أحيانا معرفة دورهم الا اذا حدد المدرس المشـــكلات وأبرزها لهم وطلب معاونتهم لحلها ٠

وتتطلب كل هذه الأمور صبرا وفهما من جانب المدرس ، فقد ينسى بعض المدرسين أن التلاميذ يتعلمون علاج المشكلات الجماعية خطوة خطوة ، ولكن المدرس اذا ماحدد دوره بدور الصديق المعاون ذى الخبرة الفنية ، واذا ماتعرف مع تلاميذه على أساس وعيه بحاجاتهم فان الفصل حينئذ يكون قادرا بجهوده التعاونية على توفير أكثر الأجواء فاعلية للتعلم ٠

ويجب على المدرس ، رغبة فى توفير مثل هذا الجو ، أن يتنازل عن بعض مكانته ويصبح كعضو من أعضاء جماعة الفصل الراغبين فى التعلم ٠ ولايضاح ذلك نقول انه بالرغم من أن المدرس عليه أن يسهم بمعونته من واقع

خبراته ويزود بها تلاميذه فعليه ألا يتردد فى سؤال تلاميذه فى كل ما م
شأنه زيادة معلوماته بالاضافة الى معاونته لهم على توضيح دورهم ، كما علي
أن يشـــجع التلاميذ على القاء أسئلتهم وأن يطلب اخضـــــاع ما يسهم به م
معلومات للفحص مثله فى ذلك مثل تلاميذه . واذا ما اقتنع التلاميذ بمسئولياتو
فى ضرورة الاسهام فى تقديم المقترحات واجابة أسئلة بعضهم بعضا فانو
ولا شك سيحصلون على جميع المعلومات التى يحتاجون اليها ، وسيتاح المجا
لأصحاب الآراء والمقترحات لتوضيحها ونقلها لزملائهم الآخرين .

ولا شك فى أننا نرجو أن تقوم مثل هـــــذه العلاقات المشجعة المركز
حول التلميذ فى جميع مستويات التعليم ، ولكن الثابت أنها تساعد مدرس
التعليم الثانوى وخاصة لأنها تريحه من الصراع مع المراهق الذى يسعى ا
الاعتماد على النفس والاستقلال ، فتلميذ المدرسة الثانوية حين تسنح
الفرصة للعمل مع زملائه ومعاونتهم فانه يتعلم كيف يكون عضوا ناجحا ؤ
الجماعة ويتخذ أحكم القرارات فى أهم المواقف ، وهو يتعلم تقبل مساع
مدرسه له دون أن يعتاد الاعتماد عليه ، فاذا ما وثق بنفسه وتحقق من قبو
زملائه ومدرسيه له فان حاجته الى المطالبة بالاستقلال ستقل (١) .

ويمكن أن تعاون طرق التدريس المركزة حـــــول التلميذ فى الارتا
بخدمات التوجيه بعدة أساليب نوضحها كالآتى :

١ ــ يمكن للمدرس أن يخلق جوا من الثقة والاطمئنان يشجع التلاميذ ؛
طلب المعونة لعلاج مشكلاتهم عندما يكون علاقات أساسها الصـــدا

---

(١) arold H. Anderson. Joseph E. Brewer, and Mary F. Ree, Studies of Teachers' Classroom Personalities III, American Psychological Association, Stanford University Press, Stanford, Calif., 1946.

Kurt Lewin. Ronald Lippitt, and Ralph K. White, "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates" The Journal of Social Psychology, 10 : 271 - 299 May 1939.

Stuart C. Tiederman, "A study of Pupil - Teacher Relationships" Journal of Educational Research, 35 : 657 - 664. May 1942.

والود بينه وبين تلاميذه ، وعندما يتقبل كل تلميذ منهم على علاته ، أى بميزاته وعيوبه ٠

٢ ـ يستطيع المدرس أن يخلى نفســه من الكثـــير من المهام الصغيرة ليركز اهتمامه على المشكلات الشخصية والمعاونات الفردية التى قد يحتـاج اليها بعض تلاميذه ، ولن يتيسر له هذا التفرغ الا اذا سمح بمشاركة التلاميذ فى تنظيم وتنفيذ أوجه نشـــاط الفصل وتحمل المسئوليات الهينة ٠

٣ ـ ان تنظيم مجالات نشـاط الفصل يوفر الوسـائل لاشـباع الكثير من حاجات التلاميذ التى ناقشناها فى الفصل الثانى من الكتاب ، ويمنح التلميذ الفرصة لينمى اعتماده على نفسه بالابتكار وتنفيذ أوجه نشاطه بنفســـه ، ولكى يكتشف مزاياه وعيوبه ويعمل مع زملاء فصـــله ، فيستطيع بذلك أن يتعلم تفهم وتحمل مسئولياته تجاه الآخرين ، كما يتعلم تقدير الآخرين ويتقبل تقديرهم له ٠

وسنصف فى الأجزاء التالية من هذا الفصل عدة أساليب للتدريس المركز حول التلميذ ، ونوضح كيفية استغلال هذه الأساليب لمعاونة المدرس على تولى مسئولياته فى برنامج التوجيه بالمدرسة ٠

أســاليب التدريس عن طريق التشخيص

يميل بعض المدرسين فى عملهم بطريقة التدريس المركز حول التلميذ الى التقدم بها عن البعض الآخر ، فهناك طائفة من المدرسين يسيطرون على كل شىء فيقدمون المعلومات ، ويقومون بأداء النماذج العملية بأنفسهم ويلقون الأسئلة ويعطون الاختبارات ويقننون اجابات التلاميذ ويوجهون الدراســات ويتولون الاجابة على معظم أسئلة التلاميذ ، ونجد أن معظم أفراد هذه الطائفة من المدرسين على استعداد لمنح تلاميذهم الفرص للقيام بدور فعال فى عمليات التعلم ، كما يرغب بعضهم فى تحديد الأساليب التى يستطيعون بها تقــديم المعونة الفردية لتلاميذهم مع الابقاء على ســيطرتهم ، ويبدى البعض الآخر استعداده للتنازل عن بعض سيطرته رغبة منهم فى مساعدة تلاميذهم ٠ ونحن نجد أن المدرس الذى يكون علاقاته مع تلاميذه على أساس مراعاة مصــالحهم كما أوضحناها فى القسم السابق من هذا الفصل ٠٠ نجد أن مثل هذا المدرس

يبذل جهده للتزود بالآراء والمقترحات التى تدعم تنظيمه لتلاميذه حتى يتمكن من استغلال امكانياتهم بالاضافة الى قدراته الشخصية ، ومما لا شك فيه أن جميع هذه العينات من المدرسين ستستفيد من الأساليب التى سنوضحها فى القسم التالى من هذا الفصل من الكتاب ٠

اســئلة المناقشــة

نرجو أن تراعى الأسئلة التالية ومدى توفر اجاباتها خلال اطلاعك على الأساليب التى سنقدمها :

١ ــ الى أى درجة فى رأيك تمكن هــؤلاء المدرســون من تشخيص طرق تدريسهم ؟

٢ ــ أى من هذه الطرق ستحاول الأخذ بها ؟

٣ ــ ما الذى دعاك الى اختيار هذه الطريقة بالذات ؟

٤ ــ ما الذى تود معرفته قبل أن تشرع فى تجربتها ؟

ونقدم فيما يلى هذه الأساليب مطبقة فى نماذج لمواد دراسية مختلفة :

١ ــ مادة الجبر

كان مستر بارلو مدرسا للجبر ، وهى مادة اجبارية بالنسبة للصف التاسع ، وكان يطبق المنهاج المقرر فى تدريسه ، ولكننا اذا نظرنا الى طريقته فى التدريس لوجدنا أنه قد كيفها بما يتلاءم مع عدة مستويات تعليمية ويتفق وميول جماعات مختلفة من التلاميذ ٠

فاذا أردنا توضيح ماقام به ، لرأينا أنه قضى بالاشتراك مع تلاميذه أول يوم فى الدراسة فى تقرير كيفيــة تنظيم حياتهم معا كجماعة متعاونة طوال العام الدراسى ، وناقشوا ماهية سلوك كل منهم ودلالته وأسبابه ٠ فعلى سبيل المثال قد اتفقوا على أن يسمح لكل تلميذ باختيار مقعده ، واتفقوا أيضا على السماح لكل تلميذ بمعاونة زملائه ، على أن يحظر الغش تماما ، وقد بنيت هذه الاتفاقيات على أساس أنهم وصلوا لمستوى من النضج يسمح لهم بالأخذ بهذه القواعد وتنفيذها بدقة ، واتفقوا فيما بينهم على أنه من حق مدرسهم أن يحرم أى تلميذ منهم من هذه الميزات اذا أساء استغلالها ٠

تم شرح المدرس فى نفس الدرس طريقته فى التدريس وأوضح فيها أنه يحتاج الى مساعدة التلاميذ له حتى يتيسر انجاحها ، وظهر أن تنفيذه هذه الطريقة سيسير على النحو الآتى :

١ ـ يقوم المدرس بتقسيم المنهاج الى وحدات مســـتقلة يتطلب تدريس كل وحدة منها فترة تتفاوت من ثلاثة الى ثمانية أسابيع ٠

٢ ـ يحدد المدرس الواجبات الأساسية للتلاميذ فى كل وحدة دفعة واحـدة عندما يبدأ فى تدريسها ٠

٣ ـ يخطر المدرس تلاميذه كل بضعة أيام بموقفهم والمدى الذى وصلوا اليه بالنسبة للوحدة الواحدة ٠

٤ ـ أوضح المدرس لتلاميذه أن البرنامج الزمنى للوحدات المستقلة يمـــكن تعديله وفقا لحاجات التلاميذ أنفسهم ٠

٥ ـ أوضح المدرس بمـــا لا يقبل الشك أنه يطلب من التلاميـــذ الذين سيساعدونه معاونة زملائهم فى عملهم ، بالاضافة الى قيامهم بواجباتهم الشخصية ، وأشار الى ضرورة محافظة معاونيه من التلاميذ على تفوقهم الدراسى بالنسبة لتلاميذ الفصل حتى يمكنهم معاونة زملائهم ٠

٦ ـ شرح المدرس بأنه سيكلف معاونيه التلاميذ ببعض الواجبات المدرسية الصعبة فى الحالات التى لا يكونون مشغولين فيها بمعاونة زملائهم ٠

٧ ـ أوضح المدرس أن كل تلميذ سيتلقى من المساعدة الفردية نتيجة لاتباع هذه الطريقة قدرا يزيد على نصيبه اذا لم تطبق هذه الطريقة ٠

واتفق التلاميذ على مناقشة هذه الطريقة واقرارها فى درسهم التالى ، كما اتفقوا على أنها قد تحتاج الى اعادة النظر فيها من حيث سلوك كل منهم تجاهها وكلما قامت مشكلات بصدد تنفيذها من آن لآخر ٠

وظهر فى ختام الدرس الأول أنهم توصلوا الى نقطتين هامتين :

١ ـ تعرف كل من التلاميـــذ ومدرسهم ما توقعه ، ويطلبه كل منهم من الطرف الآخر ٠

٢ ـ انهم يتعاونون فيما بينهم لانماء الشعور الجماعى لما فيه خيرهم ٠ وبدا واضحا أنهم استطاعوا مجابهة تحديد مسئوليات كل من التلاميـــذ والمدرس ٠

وفى الدرس الثانى قضى التلاميذ ومدرسهم معظم الوقت فى مناقشــة أساليب التدريس وتطويرها ، بل انهم تمكنوا من تغيير العديد من المسئوليات المحددة لكل من التلاميذ والمدرس .

وبناء على طلب ناظر المدرسة قام المدرس بوضع الخطوط العريضـــة لبعض المقترحات التى قد يستعين بها المدرسون الآخرون الراغبون فى اتباع أساليبه فى التدريس والتى نعرضها فى الآتى :

١ ـ اذا أراد المدرس أن يطبق أسلوبا يختلف عما اعتاده تلاميذ فصله ، فعليه أن يبدأ باتباع هذا الأسلوب اعتبارا من أول العام الدراسى .

٢ ـ من المهم أن يشـــترك التلاميذ فى تحديد دور مدرسهم ومسئولياته بالاضافة الى تحديدهم لدورهم .

٣ ـ يجب أن يعاون التلاميذ على معرفة أنه من صـالحهم أن يبذلوا أقصى جهودهم ، ويجب على المدرس أن يشجع التلاميذ المتفوقين ، كما عليه أن يوضح للضعاف أنهم اذا بذلوا كل جهودهم فسيتلقون التقدير مقابل هذا الجهد المبذول .

ـ دلت دراسة المدرس لحالات الرسوب فى مادة الجبر ، ســـواء بين تلاميذه أو بين تلاميذ مدرسين آخرين ، على أن قلة من التلاميذ الراسـبين والذين يعيدون دراسة هذه المادة هم الذين تزيد كفايتهم فيها ، لذلك أوصى بأن يبذل التلميذ الضعيف كل طاقته فى تعـــلم ما يستطيع عن أن يتولاه الخوف من الرسوب ، اذ أنه وجد أن من يتوقع رسوبه من التلاميذ ويسعى الى بذل جهده ، ينجح عادة ، وان كان ينجح بالكاد . وقد رسب بعضهم لأنهم لم يبذلوا الجهد الكافى . وبالاضافة الى هذا فان المدرس لم يسمح للتلاميذ الناجحين بدرجة مقبول بأن يتقدموا الى الدراســـة المتقدمة فى مادة الجبر ، ونصح الراغبين منهم فى الالتحاق بالدراســـة المتقدمة أن يعيدوا البرنامج التمهيدى وينجحوا فيه بدرجة ملائمة .

٤ ـ يتعين على كل فصـــل أن يحـــدد المواصـفات اللازم توافرها فيمن سيختارهم كمعاونين للمدرس .

ـ وجـــد المدرس بالتجربة أن تلاميـــذه يختارون ممن يتوافر فيهم الشرطان التاليان :

- معرفة التلميذ المختار بالمادة بالقدر الكافى الذى يستطيع فيه معاونة الآخرين ٠

- شخصية التلميذ المختار التى يتقبلها التلاميذ ٠

٥ - اذا شعر التلاميذ بعدم تأكدهم من قدرتهم على حسن اختيارهم للتلاميذ المعاونين للمدرس فيمكنهم أن يرجئوا اختيارهم حتى يتعارفوا بالقدر الكافى ٠

٦ - يجب على التلاميذ أن يختاروا ضعف العدد الذى يحتاجون اليه من التلاميذ المعاونين للمدرس حتى يمكن لهؤلاء المعاونين أن يقوم كل منهم بواجباته المدرسية الصعبة عندما لا يكون مشغولا بمساعدة زملائه ٠

٧ - قد يكون هناك تلاميذ أذكياء لم يخترهم الفصل كمعاونين للمدرس رغما من مقدرتهم ، ويتعين على المدرس فى هذه الحالة أن يكلف أمثال هؤلاء التلاميذ ببعض الواجبات والمسئوليات الاضافية ٠

٨ - يجب على المدرس أن يوفر جميع التسهيلات اللازمة لمعاونيه ، وعليه أن يحملهم مسئولية تصحيح الواجبات المدرسية وفقا لنماذج معدة للاجابة ، بل ان تصحيح الأوراق لا يعتبر أمرا كافيا ، وعلى التلميذ المعاون للمدرس أن يساعد زميله ويرشده لاعادة أعماله فى صورة صحيحة ٠

٩ - يجب أن تتعدد مستويات العمل فى كل وحدة مستقلة من وحدات المنهاج ، وسيتوافر للمدرس الوقت الكافى مادام لن يصحح أوراق الاجابات الكثيرة ، وسيجد أن دوره سيقتصر على تصحيح أوراق اجابات الاختبار النهائى لكل وحدة مستقلة فقط ٠

١٠ - يتعين على المدرس أن يدرب معاونيه التلاميذ على الأعمال التى ستوكل اليهم وعليه أن يعلمهم الفرق بين معاونة زملائهم وبين أداء عملهم نيابة عنهم بالاضافة الى التعليمات الموضوعية الخاصة بمسئولياتهم ٠

وقد اعتاد المدرس فى أول كل درس له أن يبادر تلاميذه بالاستفسار عن أسئلتهم ٠ وتعلم التلاميذ أنه لا يوجد سؤال يمكن وصفه بأنه سهل جدا، فحالما يلقى أحدهم سؤالا فان كل من يعرف الاجابة فيهم يسهم بدوره فى

توضيحه ، فاذا ماتمت الاجابة عليه فانهم يلتفتون الى غيره من الأسئلة ، واذا لم تتضح اجابته بالقدر الكافى فان المدرس يعاونهم على تجميع الحقائق المكونة للاجابة حتى تفهم تماما • وكان المدرس يلجأ من آن لآخر الى اعطاء عينات من المسائل ليختبر مدى فهم التلاميذ للمادة كما تنشأ بعض الأسئلة خـلال حل التلاميذ لبعض المسائل على السبورة ، وقد يستمر التلاميذ فى مناقشـة أسئلة زملائهم طوال معظم الحصة أو قد يقضون الجزء الأكبر منها فى أداء واجباتهم • وجرت العادة على أن يجلس التلاميذ المعاونون للمدرس فى مكان معين من الفصل حيث يؤدون عملهم ، وهم على استعداد دائما لتقديم المساعدة لزملائهم الآخرين •

مادة الكيمياء

عندما سئل مســـتر بارلو عن امكانية استخدام أســـلوبه فى المواد الدراســـية الأخرى ، أجاب بأن بعض زملائه مدرسى المواد الأخرى يقومون بتطبيقه ، فعلى سبيل المثال فان المستر هاريس وهو مدرس لمادة الكيمياء أخذ بنفس الأسلوب وان اختلفت طريقة التطبيق ، فقد عاونه التلاميذ فى الحصص النظرية وحصص المعمل وكانوا ممتازين فى عملهم ، بل يمـــكن القول بأن التلاميذ الأذكياء من معاونيه كانوا على نفس مستوى طلاب الجامعة من حيث كفايتهم فى العمل •

وقد وضع التلاميذ قواعد وشروط عملهم فى الدروس العملية التى يتلقونها فى المعمل ، وتمكنوا من تخفيض نسبة الحوادث التى تحدث نتيجة العمل فى المعمل بالتزامهم بتنفيذ تلك القواعد ، كما تعلموا الطريقة العلمية من خلال تطبيق هذا الأسلوب الذى وفر لكل منهم المعونة الفردية ويسر له المجال لتجريب آرائه ، بل انهم تمكنوا من وصف عملهم بدقة بالاضافة الى تطبيقهم لتجارب معملية تعتبر فوق مستوى أعمارهم ، ولم يشعروا بالحاجة الى تزوير نتائج تجاربهم المعملية كى تتلاءم مع الاجابات النظرية التى تعلموها، ولكنهم كانوا يبحثون فى أسباب الاختلافات بين النتائج المعملية ومعلوماتهم النظرية اذا حدثت هذه الاختلافات •

مادة الالقاء

طبقت مسز كارلسون وهى مدرسة مادة الالقاء وزميلة للمستر بارلو نفس أسلوبه فى تدريسها • واختار تلاميذها معاونين لها من بينهم وان

كلفوهم بمسئوليات تختلف عما حدث فى المثلين السابقين • فقد ســاعد هؤلاء المعاونون زملاءهم فى اختيار موضوعات الالقاء وتجميع المادة اللازمة لها وتنظيم استغلال أوقاتهم فى المكتبة وفى التدريب على الخطابة ، وعاونوا فى العثور على بعض الحجرات الكافية لتدريب أكبر عدد من التلاميذ على الخطابة فى وقت واحد • واتضح للمدرسة أن معاونيها قد زادت كفايتهم فى مادة الالقاء عن أى تلميذ من تلاميذها السابقين والذين درست لهم قبل أن تشرع فى الأخذ بهذا الأسلوب فى التدريس •

وقام التلاميذ الضعاف فى مادة الالقاء بالتدريب لأوقات طويلة بمعاونة زملائهم قبل أن يقفوا موقف المتحدث أمام الفصل بأكمله ، وعندما جاء الوقت الذى تحدثوا فيه أمام زملائهم مجتمعين أحسوا هم والتلاميذ الذين عاونوهم فى التدريب بالرضا والسعادة نتيجة نجاح التجربة ، وأتاح هذا الأسلوب توفير الوقت الكافى للمدرسة كى تزيد من مساعدتها للتلاميذ الذين يحتاج كل منهم الى المعونة الفردية •

وقد ساعدت العوامل التالية فى انجاح تدريس هذه المادة لهذا الفصل ونذكرها فيما يلى :

١ ـ تنوعت أوجه النشاط الخاصة بمادة الالقاء فى فصل مسز كارلسون وتيسر لها أن تعاون تلاميذها على تحليل الخطب التى ألقيت ، وتولى التلاميذ بعد ذلك اختيار أنواع الخطب التى يودون اعادتها والاهتمام بها.

٢ ـ عنى التلاميذ بوضـــع القواعد المنظمة للعمل فى الفصل كما اهتموا بتحديد مسئوليات التلاميذ الذين اختاروهم لمعاونة مدرستهم •

٣ ـ اهتم التلاميذ بمعاونة بعضهم بعضا لرفع كفاية كل منهم فى الالقاء عن اهتمامهم بالمقارنة بين أداء كل منهم •

٤ ـ عاون كل تلميذ من تلاميذ الفصل فى تنفيذ الخطة الموضوعة للعمل ، وتولوا جميعا مسئولية تطبيق القواعد التى ارتضوها لتنظيم العمل فى الفصـــل ، وحرم الذين لم يتعاونوا من ميزة العمل خارج حجرة الدراسة خلال وقت الحصة •

٥ ـ كان التلاميذ يقضون نصف وقت الحصـــة على الأقل فى اعداد الخطب والكلمات والتدريب عليها فى جماعات صغيرة أو قام كل تلميذ بهذا العمل بمساعدة أحد التلاميذ المعاونين •

٦ ـ عاونت مسز كارلسون معاونيها التلاميذ على تعلم كيفية أداء عملهم ولم تتوان فى تقديم مساعداتها عندما كانوا يحتاجون اليها ٠

مادة التـــاريخ

كانت مس سيبرشت مدرسة لمادة التاريخ ، ولم تأخذ بأسلوب مستر



بارلو فى تدريسها لتلك المادة ، ولكن تلاميذ فصلها كانوا يستشعرون جوا من الود والألفة تجاه دروسها٠ولجأت فى تدريسها الى الأخذ بطريقة المناقشات الجماعية لتلاميذ الفصل مجتمعين بالاضافة الى نظام حلقات المناقشة المكون كل منها من عدد محدود من تلاميذ الفصل ، وقد نشأ هذا الأسلوب فى العمل

من خبرات التلاميذ فى العمل معا ، ومن معرفتهم بما يطلبه كل منهم من زميله ٠

وانعكس هذا الأسلوب على محتويات منهاج مادة التاريخ ، فبدلا من أن يطبقوا الطريقة التقليدية فى اتباع ماورد فى المنهاج وما كتب فى المراجـــع بحذافيره فانهم عالجوا الموضوع بأسلوب آخر ، اذ اختاروا شخصيتين هامتين فى كل حقبة من التاريخ الأمريكى وركزوا دراستهم حولهما بالتفصيل وعلى مستوى عميق من التحليل ، ونظموا أنفسهم فى حلقات صغيرة ليتسنى لهم دراسة مرحلة الطفولة لكل شخصية وحيـــاته العائلية والزوجيـــة وأبنائه وأصدقائه وآثاره على الفترة الزمنية التى عاشها ثم أعماله التى أثرت أو تؤثر على الحقبة التى نعيش فيها اليوم ٠ وتجمع نتيجة دراسات وبحوث هـــذه الحلقات الصغيرة لتصنف وتبوب وتعرض نتائجها على تلاميذ الفصل مجتمعين لمناقشتها وتحليلها ٠ وقد ثبت أن مستوى هذه المناقشات الجماعية يتسم بالنضج والحيوية ، كما ثبت أيضا أن هؤلاء التلاميذ قد رجعوا الى الكثير من المراجع والمصادر اللازمة لتجميع معلوماتهم بطريقة لم تحدث فى أى مادة من المواد الدراسية الأخرى التى يدرسونها ٠

ورغما من أن مس سيبرشت لم تقوم أسلوبها التجريبى للدلالة على صحة افتراضـــاتها بأن اهتمام تلاميذها قد زاد بمادة التـــاريخ الأمريكى بالاضـــافة الى تفوقهم فى نتائج الاختبارات المقننة التى وضعتها لهم نتيجة لتطبيقها لهذا الأسلوب وتركها للأسلوب التقليدى فى التدريس ، فاننا يمكن أن نقول انها أحست بنجاح أسلوبها استنادا الى المراجع والكتب التى قرأها التلاميذ من حيث الكم والكيف ٠

مادة المشـــكلات الاجتماعيـــة

عندما بدأت مس شيرود مدرسة مادة المشكلات الاجتماعية العام الدراسى الجديد ، اتفقت مع تلاميذها على ضرورة قيامهم بمحاولة اســـتطلاع منهاج المادة معتمدين فى ذلك على أنفسهم حتى يتمكنوا من اختيار الموضـــوعات الرئيســـية التى ستدرس فى الفصل الدراسى الأول ، وطالبها التلاميذ أن تعاونهم فى تحـديد المراجع التى يتعين عليهم قراءتها عن كل موضـــوع ، واقترحت عليهم المدرسة الكتب اللازمة ونبهتهم الى وجوب توسعهم فى اختيار

موضوعات المشكلات الاجتماعية حتى يمكنهم المفاضلة فى تحديد الموضوعات التى سيقع عليها الاختيار بنـــاء على أسس موضوعية • كما أمدتهم بقائمة تحتوى على أسماء الموضـــوعات التى درسها زملاؤهم فى الفصل الدراسى السابق وأوضحت لهم أنهم غير مقيدين بالموضوعات المسجلة فى هذه القائمة . انما يمكن الاطلاع عليها على سبيل الاسترشاد •

واختار التلاميذ الموضوعات الرئيسية التى ستدرس بعد أن قضـوا ثلاثة أيام فى اطلاع مركز ودراسة معتمدين فيها على أنفسهم ، وانتخبوا بعد ذلك قادة حلقات المناقشة وحددوا مسئولياتهم ، كما اتفقوا على طريقة سير المناقشة وادارتها ، ثم ناقشوا مطالب قادة المناقشـــات من زملائهم ومن مدرسيهم بغرض تنظيمها وتشجيع مشاركة جميع الأعضاء فيها •

واتفق التلاميذ على أن يسير العمل على نظام اللجان ، وقرروا أن تقوم لجنة فرعية متطوعة مكونة من اثنين الى ثلاثة تلاميذ بتحضير المـــادة اللازمة لمناقشة كل موضوع على حدة وانتخبت كل لجنة رئيسا لها من بين أعضائها ، ولم يقر التلاميذ الأخذ بنظام الندوات الشكلية فى مناقشتهم للموضوعات •

وحدد التلاميذ مهمة كل لجنة فرعية بدقة من حيث المعلومات المطلوبة والكتب والمراجع التى تقرأ ويستخلص منها وسائل الايضاح المعينة كالأفلام والخرائط ، واتفقوا على أنهم يمكنهم طلب النصح من مدرستهم اذا احتاجوا الى معونتها ، على ألا يؤدى هذا الى أن تتحمل هى مسئوليات وواجبات جميع هذه اللجان الفرعية المشكلة •

وطالب التلاميذ كل لجنة فرعية بتسمية الكتب والمراجع التى تحتاج اليها للتحضير لموضـوعها قبل موعد مناقشـــته بثلاثة أيام على الأقل وعلى ألا تغالى اللجنة فى طلباتها وتقصرها على الضروريات فقط ، وكانت الحكمة فى هذا شعور التلاميذ بأن معرفة الحقائق التفصيلية عن كل موضوع سيطرح للمناقشة أمورا لا غنى عنها لانجاح مناقشته •

وقرر التلاميذ ألا يقـوم زملاؤهم أعضاء اللجان بشرح الموضـــوعات الخاصة بهم بطريقة القاء المحاضرات بل كلفوهم بقراءة المواد والمعلومات اللازمة واستخلاصها وهضمها وشرحها للتلاميذ بطريقـــة مختصرة مركزة دون أن يسيطروا على المناقشات أو يتحكموا فى سيرها • كما طالبوهم باتاحة الفرص

لجميع التلاميذ كى يأخذ كل منهم دوره فى المناقشات ، واتفقوا على دراسـة أسباب محاولة بعض التلاميذ السيطرة على المناقشات وفشل البعض الآخر فى الاشتراك فيها ٠

ووجه التلاميذ زملاءهم أعضـاء اللجان الفرعية الى محاولة التنويع والابتكار فى عرض موضوعاتهم للمناقشة وأشاروا عليهم على سبيل المثال بالاستعانة بالسينما والرحلات الميدانية ٠

واشتركت مس شيرود فى المناقشات كعضو فى الجماعة ، ومع نشاطها ودورها الحيوى فانها لم تلجأ الى السيطرة على الجماعة من خلال المناقشات بل ان التلاميذ تمكنوا من ابداء وجهات النظر المعارضـة لآرائها ، ووفرت لهم المساعدات التى يطلبونها ، واحترمها التلاميذ كعضو هام فى الجماعة وان لم يعتمدوا عليها كل الاعتماد ٠ وعاونت كل لجنة من اللجان وان لم تتول جميع أعمال كل لجنة منها ، وأثبت فصلها بجدارة أنه مثل يحتذى لعمليات التخطيط الدراسى المشترك بين المدرس والتلاميذ ٠

دور المدرس فى التوجيـه

يتعلم المدرسـون عن طريق خبراتهم العملية كيفيـة تمييز الفروق الفردية بين التلاميذ والتعامل معهم بما يتناسب مع حالة كل تلميذ ، كمـا يساعدون تلاميذهم على تعـلم المشاركة فى تخطيط أوجه نشاطهم ٠ وقد أوضحت الأمثلة التى ذكرناها سابقا لأساليب التدريب المركز حول التلميذ مدى معاونتها الايجابية للمدرسين فى تقبل مسئولياتهم للتدريس بطريقـة تتيح لكل تلميذ المجال للمشاركة فى تحمل مسئولية تعلمه على قدر طاقته ، بالاضافة الى أنها تيسر الفرص أمام التلاميذ لمجابهة مشكلاتهم والسعى الى معالجتها ٠ وبمعنى آخر يمكننا القول ان مسئولية المدرسين تتضاعف كمـا وكيفا فى برنامج التوجيه المدرسى اذا ما طبقوا طريقة التدريس المتمركز حول التلميذ فى فصولهم ٠

ويمثل المدرس محورا رئيسيا فى برنامج التوجيه المدرسى ، اذ أنه يعمل مع التلاميذ طوال اليوم ويستطيع ملاحظتهم فى مواقف وأعمال متعددة مختلفة ، فلا شك أن المدرس يرعى تلاميذه فى الفصل والمطعم والملعب والمكتبة وصالات الهوايات ، وعلى سبيل المثال فانه يرى تلميذه وهو يتعلم ويدرس

وينظم عمله فى الفصل ثم هو يكتشف ميول تلميذه عن طريق ملاحظة الكتب التى يختارها من المكتبة ، كما يستطيع أن يستنبط بعض الدلالات من علاقات التلميذ بزملائه فى الملعب • كما يتعرف المدرس من أمثال هذه الاتصالات عادات تلميذه وحالته الصحية العامة ، ثم هو يلم بحياة تلميذه المنزلية عن طريق سماعه لتعليقاته ويستطيع أن يزيد من هذا الالمام بالاتصال بالوالدين أو زيارة منزل التلميذ •

ولا جدال فى أن هذه الاتصالات اليومية المتكررة المتصلة تضفى على المدرس مكانة هامة بالنسبة للتلميذ حتى اذا توافر المتخصصون ، الأمر الذى يجعل للمدرس دورا حيويا فى التوجيه • فالمدرس غالبا ما تتوافر له امكانية اكتشاف الحالات المبكرة عند التلاميذ والتى تحتاج فى معالجتها الى المتخصصين كما أن له تأثيرا بالغا كفرد عامل فى التوجيـه على سـلوك معظم تلاميذه • ولا شك فى أن تفهم المدرس لتلميذه وتقبله له يوفران للتلميذ الشـعور بالرضا بالاضافة الى اكتسابه للخبرات المختلفة ، أما اذا أحس التلميذ بعدم فهم أو تقبل مدرسه له ، فان أمثال هـذه الاتصالات اليومية التى ذكرناها ستقف حائلا دون تكيف التلميذ مع المدرسة •

واذا ما تقبل المدرس كل تلميذ كما هو بمميزاته ومساوئه وعاونه فى كل ما من شأنه رفع مستواه ، فان المدرس قادر على مساعدة تلاميذه على تفهم أنفسهم وتقبل ذواتهم بالاضافة الى معاونتهم على تحديد أهداف حياتهم وهى أمور تدخل ضمن الأغراض العامة للتوجيه ، كما يمكنه أن يؤثر فى اتجاهات التلاميذ ومشاعرهم والتى تسهم فى طرق اختيار التلميذ للأمور وأساليب اتخاذه للقرارات • والمتفق عليه من الناحية المثالية أنه يتعين على جميـع العاملين فى المدرسة أن يحترموا التلميذ كفرد ويتعاملوا معه على أساس أنهم يعملون على تحقيق كل ما هو فى صالحه ويعاونوه على تعـلم الاستقلال فى اختيار ما هو أفضل له •

والجدير بالذكر أنه مع اتفاق معظم المربين على قيام المدرس بدور هام فى برنامج التوجيه ، فان الكثيرين منهم يتشكك فى استطاعة المدرس أن يتولى أعمالا أخرى بالاضافة الى عمله الأصلى الكثير المجهد ، ولكننا اذا أمعنا النظر فى الأمر لوجدنا أن هناك ثلاث نقاط رئيسية تزيل هذا التشكك ويمكن توضيحها فى الآتى :

١ ـ يستطيع المدرسون أن يسهموا فى تقديم الكثير من خدماتهم الحالية فى التوجيه وبدرجة عالية من الكفاية عن طريق العمل التعاونى المشـترك ويوفرون الوقت الذى يضيع فى العلاج الفاشـــل والتفسير الخاطىء لمشكلات التلاميذ والذى قد يرجع الى عدم نصحهم لتلاميذهم •

٢ ـ يجب على المدرسين أن يفحصوا أوجه نشـــاطهم وعملهم بدقة بغرض تحديد أهمها ، وقد يجدون أنه لا مفر لهم من القيام ببعض الأعمال الكتابية المسئولين عنها • ولكن الواقع أيضا يرينا أن المدرسين يقضون الساعات الطوال فى القيام بأعمال ادارية تافهة يمكن لغيرهم القيام بها•

٣ ـ يشعر المدرسون بالرضا الشخصى عنـــدما يرون ســـلوك تلاميذهم وتصرفاتهم وقد طرأ عليها التحسن والرقى نتيجة للجهود التى بذلوها معهم •

ويجب علينا أن نوضح أن بعض المدرسين قد يجدون صعوبة فى معرفة مسئولياتهم فى برامج التوجيه أو تقبل هذه المسئوليات ، فالذى يقوم منهم بمسئولياته دون أن يعرفها يحس بالخوف من الاشتراك فى برامج التوجيـــه لاحتياجها لعمل ووقت أكثر بالاضافة الى ضرورة تأهيله مهنيا لهذا العمل • ويتعين على ناظر المدرسة أو أخصائى التوجيه أن يوضح لهم دورهم بما لا يقبل الغموض كما يتردد البعض الآخر من المدرسين فى تقبل مسئوليات اضافية لشعورهم بأنهم يكرسون كل ما فى وسعهم للعمل الذى يقومون به ، ويجب على المسئولين فى هذه الحالة أن يقنعوهم بأن تفهمهم لتلاميذهم سيوفر لهم بعض الوقت من الناحية العملية • وقد نجد أن بعض المدرسين يرغبون فى المشاركة فى برامج التوجيـــه ولكنهم يخشون تلك المسئولية الجديدة التى لا يتفهمونها ، كما يجب بالاضافة الى تشككهم فى قدرتهم على تحمل هـــذه المسئولية ، وواجب المسئولين فى المدرسة أن يشعروا هـــذا البعض بأنهم سعداء بمعاونتهم اذا احتاجوا الى المعاونة •

ويمكن لنا أن نحدد بعض مسئوليات المدرس فى برامج التوجيه وخدماته فى الآتى :

١ ـ ان المدرس الذى يعاون تلاميذه على تحديد حاجاتهم الأساسية واشباعها ـ كما وضحت فى الفصل الثانى من الكتاب ـ انما يؤدى فى واقع الأمر واجبا من أهم واجبات التوجيه ، اذ أنه على سبيل المثال يساعد كل

تلميذ فى الفصل على التكيف مع الجماعة والشعور بمكانته فيها ، ثم هو يتجنب فى ذات الوقت أساليب التدريس التى تعوق اشباع حاجات التلاميذ ، وبهذا يمنع احساس أى تلميذ من تلاميذه بالاحباط ·

٢ ـ يشجع المدرس تلاميذه على طلب العون اذا احتاجوا اليه ، ثم هو ييسر على التلاميذ عملهم التعاونى ومعاونة كل منهم للآخر ·

٣ ـ يعاون المدرس تلاميذه على معرفة مدرستهم من حيث تقاليدها وجمعيات نشاطها ومنظماتها ومتطلبات التخرج فيها ·

٤ ـ يبذل المدرس وقته وجهده فى مساعدة تلاميذه لوضع خططهم التعليمية والمهنية فهو يساعدهم فى الفصل على التدريب التطبيقى بالنســـبة لمادته ، ثم هو يعاونهم فى أوجه النشاط خارج حجرة الدراسة على تفهم المعلومات المتعلقة بالفرص التعليمية والمهنية ·

٥ ـ يعاون المدرس تلاميذه على اختيار المواد الدراسية ، وأوجه النشـــاط المناسبة لهم ·

٦ ـ يسعى المدرس الى معاونة تلاميذه على كيفية التعامل مع التجارب المريرة المحبطة لآمالهم فى حدود قدرته المهنية وعلى ضـــوء معرفته بالأجهزة المتخصصة فى علاج هذه الحالات فى النظام المدرسى مع الاستفادة من خدماتها لصالح تلاميذه ·

٧ ـ يتعين على المدرس أن يكون قادرا على وصف ســـلوك كل تلميـــذ من تلاميذه بدقة حتى يستطيع زملاؤه المدرسون فهم ملاحظاته واستيعابها، ثم هو يتبادل المعلومات معهم على أساس مهنى مع احترام سرية بعضها فى الوقت نفسه ·

٨ ـ يسهم المدرس ايجابيا قدر طاقته فى نشاط لجنة التوجيه بالمدرسة ، ويتعاون مع زملائه على تنظيم برنامج تربوى متزن يتناسب مع حاجات تلاميذه ·

SUGGESTED READINGS

1. Redl, Fritz, and Wattenberg, W. W., *Mental Hygiene in Teaching,* Harcourt, Brace, 1951. Chapter 8 and 9 are recommended on this topic. Chapter 8 is concerned with subject-matter learning and its effect on mental health. It

should help teachers who want to use pupil-centered methods to understand better how the pupil feels about his successes and failures. Chapter 9 describes the nature of the group and tells how teachers may study personal relationships.

a. How do classroom experiences contribute to mental health ?
b. What kinds of problems interfere with a child's academic growth ?
c. What are the characteristics of a good group ?

2. Stiles, Lindley J., and Dorsey, Mattie F., *Democratic Teaching in Secondary Schools,* Lippincott, Chicago, 1950. This book was written to help teachers on the job learn to apply democratic methods in the classroom. Part 3, "Developing Democratic Methods of Teaching." is recommended for those who want to learn how to involve their pupils in making the choices which must be made in planning, presenting, and evaluating their work. Chapters 12 and 13, "Establishing Group Rapport," and "Teacher-Student Sharing." are particularly pertinent to this chapter.

a. What are some of the important factors which seem to inhibit development of group rapport ?
b. How can teachers help their students to know one another ?
c. How does a teacher initiate student participation in planning ?

3. Wiles. Kimball, *Teaching for Better Schools,* Prentice-Hall. New York, 1952. Those who are interested in pupil-centered teaching will find that they will want to read this book from cover to cover. It shows how teachers and pupils can work together in the most stimulating kind of climate

a. What is the teacher's role in learning ?
b. How does one establish this stimulating, friendly learning climate ?

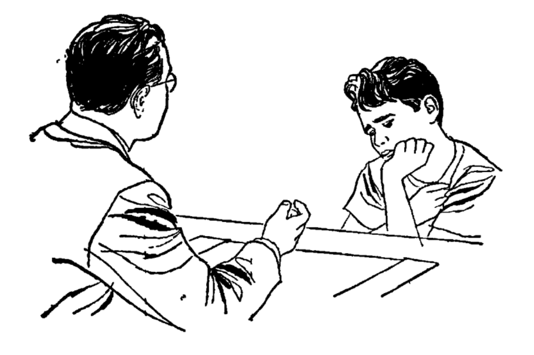
4. *Guidance in the Gurriculum,* 1955 Yearbook, Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, D. C., 1955. This Yearbook discusses the relationship between guidance and teaching. Throughout the Yearbook, its contributors have attempted to improve the quality of human relationships in all aspects of school life—to apply the guidance point of view in the classroom.

a. How do they believe the specialist can help children ?
b. What is the teacher's role in providing guidance services ?

SUGGESTED FILMS

1. *Experimental Studies in the Social Climate of Groups* (43 minutes) State University of Iowa, produced by Lewin, White, and Lippitt at the Iowa Child Welfare Research Station, 1940. This film shows how a group of boys behaved when they were organized in clubs run on democratic principles, on autocratic principles, and on laissez-faire principles.
   - a. How did behavior change when the leadership shifted from one type to another ?
2. *The High Wall* (32 minutes) McGraw-Hill, 1952. This film, which shows how prejudices develop and which suggests ways of breaking down prejudices under the joint sponsorship of the Anti-Defamation League of B'nai B'rith, the Departments of Public Information and Mental Health in the State of Illinois, and the Columbia Foundation of San Francisco.
   - a. What are the social dangers of prejudices ?
   - b. How do prejudices affect mental health ?
   - c. What are some of the best ways of breaking down prejudices ?
3. *Willie and the Mouse* (11 minutes) Teaching Films Custodians, 1946. This film tells the story of success and failure and how each affected two mice.
   - a. Why did the two mice react to failure differently ?
   - b. What are the implications for the teacher ?

٤ التوجيه والنظام المدرسى



يعرف المدرسون الأكفاء أن النظام المدرسى يمثل أمرا يزيد فى جوهره على مجرد وضع قيود على التلاميذ • والمتفق عليه أن النظام المدرسى يجب أن يستهدف غرس حب النظام فى التلميذ حتى يصبح تلقائيا ، والمعروف أن التلميذ يتعلم النظام التلقائى عن طريق التجارب التى يمر بها والتى تعاونه على الموازنة بين حاجته الى الاستقلال وبين معرفته بحقوق الآخرين • وخير وسيلة لتعلم التلميذ لمسئولياته وحقوقه أن يعيش فى جو ديمقراطى يسمح له بالمشاركة فى علاج المشكلات التى تمس كيانه ، ولعل ما أورده جيزيل Gesell والج Ilg ما يوضح ما قصدناه اذ قالا :

« ان حجرة الدراسة التى يتسم جوها بالتسلط أصبح وجودها لا يتفق وروح الديمقراطية ، مثلها فى ذلك مثل المنزل الذى كان يتميز بهذه الروح منذ وقت مضى • وقد تبين لنا منذ الحرب العالمية الثانية أن المنابع الحقيقية

لروح الديمقراطية يجب أن توجد فى مدارس الشعب ومنازله وفى أسلوب التعامل الشخصى بين الاب وابنه والمدرس وتلميذه ، ونحن اذ نثق بحاجة أطفالنا الى النظام يهمنا أن نوضح أن النظام كطريقة للحكم يمكن أن يكون أوتوقراطيا أو ديمقراطيا فى أسلوب تطبيقه ، وقد يقضى النظام على فرص التقدم وأسسه الطبيعية، بل انه قد يناقضها منالزاوية الانسانية أصلا » (١).

أهــــداف النـــظام المدرسى

يتعلم الطفل فى طفولته المبكرة أن هناك بعض أساليب السلوك التى لا يمكن اجازتها حتى من جانب والديه ، وهو قد يعانى من الاحباط عنـــدما يكتشف أنه لا يمكنه أن يفعل كل ما يشتهيه ، اذ أن المجتمع يحتم وضع بعض القيود على سلوك الفرد حتى يحمى مصالح الجماعة وحقوق أفرادها ٠

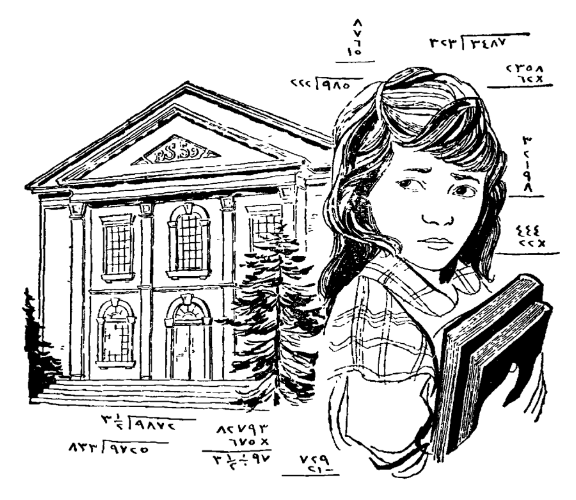
والمشاهد أن الآباء والمدرسين يغيب عن بالهم أحيانا أن هناك فروقا فى طريقة فرض هذه القيود ٠ كما أن عليهم أن يتذكروا أن الطفل يحتاج الى تفهم هذه القيود أولا قبل أن يطالب بالمعيشة فى حدودها ٠ وقد ينسى الطفل هذه القيود حتى بعد أن يعرفها ٠ والثابت أن الطفل يتساءل عن هـــذه القيود عندما ينضج ٠ ويجدر به فى نهاية الأمر أن يتعلم كيفيـــة فحصها وتغييرها اذا لم تعد مناسبة ٠

ويجدر بالمدرس أن يعرف أنه عندما يحد من سلوك خاطىء لأحـــد تلاميذه فى سبيل صالح الفصل بأكمله فانه بعمله هذا لا يعالج المشـــكلات الأساسية التى حفزت التلميذ على هذا المسلك ، وما دامت هـــذه المشكلات ستبقى دون علاج حاسم فان كفاية التلميذ فى العمل ستضعف بالإضافة الى استمراره فى خلق مشكلات تتعلق بالنظام فى الفصل ٠ ولا شك أن التلميذ المشكل قد استغرق شهورا وسنوات ليصبح على ما هو عليه ، والمؤكد أننا سنجد فى تاريخه الشخصى السابق مبررا لسلوكه الخاطىء ٠ وعلى جميـــع العاملين مع التلميذ أن يتعاونوا لمعرفة أسباب هذه السلوك ٠

---

(١) Arnold Gesell and Erancis Ilg, The Child from Five to Ten, Harper, New York, 1946, p. 34. Reprinted by, permission of auther and publisher.

وقد كانت الطفلة تراونت ايفلين مثالا لما أوضحناه، اذ شعرت مدرستها فى الصف الخامس بالقلق عليها حتى انها طلبت معونة أخصائى التوجيـــه بادارة التعليم العام بالولاية عند زيارته للمدرسة • وعنـــدما قام الاثنان بالتعاون مع مدرسة الطفلة فى السنة الدراسية السابقة ببحث المعـــلومات والحقائق عنها وجدوا أن لها مشكلة فى الهروب من المدرسة بدأت فى نهاية العام السابق نتيجة للمتاعب التى صادفتها فى مادة الحساب ، كما وجدوا أنها كانت تخرج لتذهب الى منزلها وهى تشعر بالمرض خلال أوقات الراحة



الصباحية التى تعقب درس الحساب ، بل انها كثـــيرا ما انتحلت الأعذار المعقولة لكيلا تحضر دروس هذه المادة • وقد تخلفت عن الحضور الى المدرسة عدة مرات ولكنها كانت تبدو متعاونة عند عودتها الى المدرسة •

ووافق أخصائى التوجيه بناء على طلب مدرستها أن يقابل الطفلة ، وبعد ثلاثة اجتماعات متتالية معها عرف الأخصائى أنها متحمسة لبذل جهدها كى تكون ممتازة فى جميع المواد الدراسية وأنها كانت ممتازة فى الحساب وهى تلميذة فى الصف الثالث • كما عـــلم أن والدتها قد أقنعتها بأنها لا يمكنها

الا أن تكون ضعيفة فى الرياضيات أسوة بأمها وأبيها عندما كانا فى سنها •

ووضع الأخصائى بالتعاون مع المدرســة والتلميذة برنامجا علاجيا بالنسبة لمادة الحساب ، وأقنع هذا البرنامج الطفلة بأنها تستطيع تعــلم الحساب • ثم تحسن مستوى أدائها من حيث الكيف ، وعندما تعلمت كيفية معالجة مشكلتها بدأت تتقبل النظام المدرسى وضرورة انتظامها فى الحضور الى المدرسة •

والثابت من هذا المثال أن مشكلة الطفلة اذا لم تكن قد عولجت فالأغلب أنها كانت ستهجر الدراسة كليــة فى أول فرصة أو كانت ستتفادى عمدا الدراسات الخاصة بالرياضيات مستقبلا • وأقل ما يمكن أن يقال انها قد عرفت أنها قادرة على تعلم الحساب ، وهو شيء هام فى حد ذاته •

وعندما عرفت المدرسة مشكلة تلميذتها وأساليب علاجها وجدت أنه من السهل عليها أن تتدارك الموقف ، ولعل هذا يرجع للأسباب التالية :

١ ـ أن مشكلة « ايفلين » قد اكتشفت فى مرحلة مبكرة •

٢ ـ أن أسباب المشكلة قد عرفت بالدراسة التعاونية لحالة الطفلة بمعاونة متخصص مدرب •

٣ ـ أن الأخصائى قد استطاع أن يحلل الحقائق والمعلومات ويضع برنامجا علاجيا مناسبا •

٤ ـ أن الطفلة كانت راغبة بصدق فى أن تمتاز بعملها فى جميع المواد وقد ساعدتها مدرستها على النجاح فى هذا •

والمشاهد لسوء الحظ أن جميع مشكلات النظام المدرسى لا تعالج بهذه السهولة ، فالكثير منها يحتاج الى العمل الدائب المتصل مع الآباء والأمهات والتلاميذ أنفسهم • كما أن بعض مشكلات النظام المدرسى الأخرى يمــكن علاجها بسهولة أكثر من المثال الذى أوضحناه ، ومهما كانت طبيعة المشــكلة وحدتها فالواجب يحتم علينا أن نتفهم التلميذ قبل أن نبدأ فى معاونته •

والجدير بالذكر أن الفلسفة السليمة للنظام المدرسى تتطلب منا الأخذ بالأساليب المرنة التى تمثل الوسط بين طرفى مغالاة المدرس فى السيطرة على الفصل وبين تركه الأمور تجرى فى أعنتها دون جهد منه فى الرقابة عليها •

ولكى يهيىء المدرس الجو المناسب للعمل المنتج فى الفصل ويقضى على أسباب الفوضى فيه فانه قد يجد أن عليه أن يسلك مسلكا بوليسيا فى بعض الأحيان. ويمكننا القول بأن السيطرة المباشرة للمدرس على الفصل تبدو كطريقة فعالة اذا كان هـــذا المدرس عادلا ومعقولا ودءوبا ومخلصا فى رغبته فى معاونة تلاميذه على الحيـــاة فى ظل معايير ومســـتويات محددة بدقة • ومع ذلك فمسئولياته لا تنتهى عند هذا الحد • اذ يجب عليه أن يستمر فى استخدام سيطرته المباشرة حتى يتمكن تلاميذه من تحمل المسئوليات التى يتوقعها منهم. وعندما لا يستطيع التلاميذ تعرف مسئولياتهم والقيام بها فعلى المدرس أن يحلل لهم المشكلة ويفهمهم اياها ثم يطلب معاونتهم له على حلها •

وعلى هذا ، فاذا كنا نسعى الى تطبيق نظام مدرسى متزن فعال فانه يجب أن يكون للتلاميذ دور فى تحديد ما يتوقعه كل منهم من زميله ومن مدرسهم ، مع تقرير كيفية الحياة فى ظل قواعد هذا النظام أو تغييرها وفقا لما يستقر عليه رأيهم • والثابت أنه يمكننا أن نؤكد أن التلميذ يجب أن يكون محورا يدور حوله النظام المدرسى مماثلا فى هذا لعمليات التدريس •

مسئوليات هيئة المدرسة فى التوجيه والمحافظة على النظام المدرسى

يعهد ناظر المدرسة بمسئوليات تطبيق قواعد النـــظام المدرسى الى مشرف النظام ، ويلجأ اليه المدرسون بمشـــكلات السلوك التى لا يمكنهم معالجتها ، كما يطلبون معاونته قبل أن يرسلوا التلاميذ ذوى المشـــكلات السلوكية اليه • ويقوم ناظر المدرســـة فى المدارس الصغيرة بمهمة مشرف النظام ، ويكلف فى المدرسة الكبيرة أو الثانوية معاونه أو وكيله أو المشرف على التلاميذ الصبيان أو المشرفة على الفتيات أو رائد الفصل بهذا العمل •

ويعنى كل من مشرف النظام والمرشد فى المدرسة الحديثة بكل ما هو فى صالح التلميذ وخيره ، ولا يعنى هذا بالضرورة أن كليهما يقوم بنفس العمل الذى يؤديه زميله ، اذ أننا سنرى أن المرشد يمكن أن يسدى أجل الخدمات لتلاميذه اذا لم يتخذ موقف الحكم تجاه سلوكهم ، بينما نرى فى ذات الوقت أن مشرف النظام بطبيعة عمله مضطر أن يقف كحكم اذا أراد أن يوفر الجو الملائم للحياة المدرسية عن طريق تطبيقه لقواعد النـــظام المدرسى مقيدا لسلوك التلاميذ الذين لا يستطيعون الاستجابة لهذا النظام •

ويجب على جميــع المدرسين بالمدرسة أن يشاركوا مشرف النـــظام المسئول مباشرة فى تحمل مسئولياته فى الحفاظ على النظام المدرسى ، اذ أنه من الواضح أنه يستحيل توفير الظروف الملائمة للتعليم الا اذا تعاون المدرس فى خلقها • وكما ظهر لنا فى الفصل الثالث من الكتاب والجزء الأول من هذا الفصل ، فان خير جو مناسب للعمل يمكن توفيره اذا عاون المدرس تلاميذه لوضع قواعد النظام لفصلهم وعاونهم على تقبل التعليمات الأخرى للنــظام المدرسى ككل ، بالاضافة الى مساعدتهم على تعلم كيفية تغيير قواعد النــظام المدرسى وتحمل مسئولية شخصيته فى أعمالها •

ويجب ألا يغيب عن بالنا أن ناظر المدرسة ، وان حق له تكليف بعض أعضاء هيئة المدرسة بمسئوليات حفظ النـــظام المدرسى ، فان هذا الاجراء لا ينفى مسئوليته الكاملة عن حماية مصالح تلاميذه ومدرسيه ، بل ان واجبه يحتم عليه فى بعض حالات المشكلات الحادة أن يسعى الى معاونة أصحابها لايجاد الوسائل الكفيلة بعلاجها •

ويتعين على المسئول عن النظام المدرسى سواء أكان ناظرا أو مشرفا أن يتصرف فى العديد من المواقف المختلفة لعلاج المشكلات السلوكية التى يعجز المدرسون عن حلها ، فاذا ما نشأت مشكلة معينة بين مدرس وتلميذ فعلى المسئول عن النظام المدرسى أن يتحرى أسبابها الجوهرية ويقدم معونته لمن يحتاج اليها مدرسا كان أو تلميذا • وقد يلجأ أحيانا الى حث المدرسين على التعاون معا لدراسة حالة تلميذ بعينه ، كما قد يساعد مدرسا معينا على تعلم كيفية معاملة تلاميذه والعيش معهم • واذا ما كان سلوك تلاميذ المدرسة عامة غير مرض فواجب المسئول عن النظام أن يأخذ هذا المسلك على أنه مشكلة عامة تتطلب تآزر الجميع من مدرسين وتلاميذ لعلاجها ، وعليــــه أن يتعاون معهم جميعا لوضع التخطيط الملائم لاستئصال هذه المشكلة •

واذا ما نظرنا الى دور المسئول عن النظام فى حالة قيام مشكلة بين أب لتلميذ ومدرس نتيجة لتصرف صادر من هذا المدرس ، فعليه أن يوضح للطرفين بما لا يقبل الشك أن أهم ما يعنيه فى المشكلة يتمثل فى مصــلحة كل من التلميذ والمدرس ، وعليه أن يستمع الى وجهات نظر كل من الطرفين فى المشكلة كما يراها من جانبه محاولا أن يتيح لكل منهما فرصة التنفيس عن غضبه دون حضور الطرف الآخر ، ومما لا شك فيه أنه من المهم أن يعبر

كل من الطرفين عن مشاعره ، ولكن المؤكد أن هذا الأسلوب وحده لن يعالج المشكلة ، بل يتعين أن يتفقوا متعاونين على حل يرتضيه الطرفان .

والثابت أن المسئول عن النظام اذا ما وقف فى صف المدرس رغما من خطئه فى موقف ما مع صحة تصرف التلميذ فى هـــذا الموقف فان كلا من التلميذ وولى أمره سيشعران بالمرارة وبعدم عدالة هذه المعاملة . والغالب أن أولياء الأمور بعد دراستهم لأمثال هذه المشكلات ومعرفة الظروف التى تحيط بها فانهم سيقدرون الصعوبات التى يصادفها المدرس ويبدون استعدادهم لاقرار تصرفاته تحت وطأة هـــذه الظروف . والمشاهد أن استعداد أولياء الأمور لقبول تصرف المدرس يكون بدرجة أفضل عنـــدما يحسون بعدالة المسئول عن النظام المدرسى ، وأنه لا يتخذ موقف المدافع عن تصرفات المدرس رغما من خطئها . ونعتقد من أمثال هذه الحالات أنه لا يوجد من الأسباب المقنعة ما يدعو المدرس الى الايمان بأنه على صواب فى تصرفاته دائما ، وعليه ألا يتوقع سوى المعاملة الكريمة العادلة بالاضافة الى معاونته فى علاج مشكلات النظام التى لا قبل له بحلها بنفسه .

وممـــا ننصح به فى حالة تصرف المدرس تصرفا غير ملائم أن يجتمع ناظر المدرسة مع هذا المدرس على انفراد ليبحثا الموضوع معا ، والمستصوب من الناحية المثالية أن يتخذ الناظر فى مثل هذه المواقف موضع المرشـــد الأمين وان كان يجب ألا يغيب عن باله أنه يمثل السلطة الادارية فى المدرسة فى نفس الوقت ، وقد دلت التجربة نتيجة لمثل هذه الحالات على أن المدرسين سيعرفون مدى اســـتعداد الناظر لمعاونتهم فى علاج المشـــكلات النظامية ، وسيحددون موقفهم منه من حيث امكانهم ارســـال حالات التلاميذ المشكلين نظاميا اليه اذا اضطرهم الأمر .

ويجب ألا يفوتنا أنه وان كان يتعين على بعض أعضاء هيئة التدريس المشاركة فى تحمل مسئوليات حفظ النـــظام المدرسى ، فان هـــذا لا يعنى بالضرورة تكليف جميع مدرسى المدرسة بالاسهام فى تحمل أعبائها ، كما أنه يجب على المرشد ألا يتعرض لهذه المسئولية الا اذا تطلبت منه وظيفته كمدرس أن يوفر الظروف الملائمة للتدريس فى فصله . والمفروض أن المرشـــد وان تحتمت عليه المشاركة فى تحمل أعباء أعمال اضافية علاوة على التدريس الا أنه يجب ألا يطالب بأداء أعمال بعينها تظهره وكأنه المشرف المسئول عن حفظ النظام المدرسى .

ولعلنا نعلم أن المرشد فى عمله يجب ألا يتخذ موقف الحكم بالنسبة للتلاميذ وقضاياهم ، بل يجب عليه أن يستحوذ على ثقة تلاميذه ويبدو بمثابة الملاذ لهم الى الدرجة التى تسمح لهم بمناقشة خرقهم لقواعد النظام المدرسى معه دون خوف اللوم أو التقريع ، ويجب ألا تتزعزع ثقة التلاميذ بمرشدهم بأى حال ٠

والأمر الذى لا يقربه الشك أن المرشد المتمرس بعمله يمكن أن يصبح مشرفا ممتازا لتولى مسئولية المحافظة على النـــظام المدرسى ، كما يستطيع مشرف النظام أن يعاون التلاميذ معاونة فعالة فى كثـــير من الأمور ٠ وقد يتساءل بعض المربين عن مدى كفاية المرشد فى عمله اذا عهد اليه بمسئوليات المحافظة على النظام بالاضافة الى عمله مقارنا برفع هذا العبء عنه ٠ لذا فان واجب ناظر المدرسة أن يوزع مسئوليات عمليات الارشـــاد والمحافظة على النظام على أفراد مختلفين من ضمن هيئة المدرســـة ، فاذا ما كانت وظيفة الارشاد لبعض الوقت فانه من الأفضل للمرشد أن يقسم وقته بين الارشـــاد والتدريس على أن يوزعه بين الارشاد والقيام بمسئوليات المحافظة على النظام المدرسى ٠ والبديهى أن المرشد اذا ما قام بالتدريس فانه سيوفر بعض الوقت لزميل من المدرسين الآخرين لتولى واجبات حفظ النظام ٠

وعلينا أن نؤمن بأن كلا من المرشد والمشرف المســئول عن النـــظام المدرسى يمـــكن أن يعملا معـــا متعاونين اذا ما تفهم كل منهما عمل الآخر ومسئولياته بالاضافة الى تفهم التلاميذ أنفسهم لاختصـــاصات كل منهما ٠ والأمر الهام الذى يجب على جميع العاملين فى المدرســـة أخذه فى الاعتبار ألا ينتظر واحد منهم من زميلهم المرشد أن يخون الثقة التى وضعها تلاميذه فيه عندما سعوا الى طلب العون منه ، اذ أن أمانة واجبه تحتم عليه أن يبقى على علاقاته مع تلاميذه بما يشجعهم جميعا على اللجوء اليه لعلاج قضاياهم حتى أولئك التلاميذ الذين يقعون فى مشكلات مع مدرسيهم بسبب مخالفتهم لقواعد النظام المدرسى ٠

وبينما يبدو لنا أنه من الأفضل ألا يعهد للمرشد بمسئوليات المحافظة على النظام المدرسى ، فان المدرس لا يمكن اعفاؤه من واجبات هذه المسئولية ، اذ لا شك أن المدرسين مثلهم كمثل المشرفين على النظام يمكن أن يمدوا يد العون الى تلاميذهم رغم العقبات التى تعترضهم ٠ والمؤكد أن التلميذ يكون أقدر على تفهم واجبات المشرف على النظام والاقتناع بها ، اذ أوضح له الدور المزدوج

الذى يتعين على المشرف القيام به من حيث المحافظة على النظام من جهة ومساعدة التلاميذ من جهة أخرى ، من هنا كان من واجب المسئولين فى المدرسة أن يوضحوا للتلميذ الذى يختار أحد المشرفين على النظام المدرسى كمرشد له أن دور هذا المرشد سيقتصر على ارشاده فقط ، وانه لن يتعامل معه كمشرف مسئول عن النظام المدرسى • والواضح فى أمثال هذه الحالات أن مشـكلات التلميذ التى سيلجأ فيها الى المرشد ستقع مسئولية حلها على التلميذ وحده ، كما أن هذا المرشد اذا ما استدعى نفس التلميذ لمشكلة نظامية وقعت منـه فانه سيقف موقف الحكم بالنسبة له ، فالمشكلة هنا خاصة بمشرف النـظام وعليه يتعين علاجها ، يماثل هذا الموقف الحالة التى سنناقشها فى الفصل الثالث عشر من الكتاب والتى يتصل فيها المرشد بالتلميذ الذى يحتاج الى المعونة ويخفق فى السعى لطلبها • واذا ما بدأ المرشد فى العمل مع تلميذه ، فعليه أن يتذكر دائما أن الارشاد الحقيقى لا تتوافر أركان قيامه الا اذا اقتنع التلميذ أن لديه مشكلة وأن عليه أن يفعل شيئا ايجابيا بصددها •

وكمثال تطبيقى على ما أوضحناه فسنعرض حالة الصبى بيل وهـــو تلميذ فى الصف السابع قام باطلاق جرس انذار الحريق بالمدرسة على سبيل المزاح ، فقد استدعاه المدرس المسئول عن النظام فى حالة حدوث الحرائق والذى كان يعمل كمرشد أيضا لبعض الوقت ليناقشـــه فيما حدث ، وبدأ حديثه معه بقوله : « انك تعرف يابنى أن ماحدث منك يعتبر مشـــكلتى ، اذ انك تعلم ولا شك أننى المسئول عن ســـلامة التلاميذ فى حالة نشوب الحرائق،ولا أخفى عنك القول بأننى قلق لما فعلته اليوم ، ولهذا فقد استدعيتك لنتحدث فى الأمر معا » ثم عاون المدرس التلميذ على الافضاء برغبته دائما فى اطلاق جهاز انذار الحرائق وكيف أنه عبث به فى هذا اليوم ، واكتشف بيل خلال حديثه السبب الذى دعاه لهذا التصرف • وحالما تحقق بيل من مشاعره ومن أنه كان يرغب فى التحدث عنهـــا تيسر للمدرس أن يقـــوم بوظيفته الارشادية ، وأعقب هذا بطبيعة الحال تغير فى سلوك التلميذ •

وعلى النقيض من هــــذه الحالة فان بيل لجأ الى طلب معـونة نفس المدرس عندما مرضت والدته مرضا شديدا ، اذا افتتح المرشد الحديث بقوله : « ما الذى يدور بخلدك يابيل ؟ » وعندما أخبره التلميذ باشتداد وطأة المرض على أمه وخوفه من أنها قد لا تشفى ، عقب المرشد قائلا « وهل تود أن نتحدث فى الأمر معا » فواضح فى هذه الحالة أن المشكلة كانت مشـــكلة بيل فى المقام الأول •

وبينما بدت المشـكلة فى الحالة الأولى خاصـــة بالمدرس مما دعاه الى المبادأة واستدعاء التلميذ لمناقشته ، فان المشـــكلة فى الحالة الثانية كانت خاصة بالتلميذ مما دفع بالمدرس كمرشـــد للتلميذ أن يحثه على فتح باب المناقشة فى الموضوع • وتبلور دور المرشد فى هذه الحالة فى معاونة بيل على التحدث عن مشكلته ووصفها بطريقته الخاصة • والواضح فى كلتا الحالتين أن التلميذ قد تفهم مسيرة خطوط العلاقات بينه وبين الأســتاذ المرشـــد مما جعله يشعر بالحرية فى مناقشة مشكلاته •

مثـــال تطبيقى

ناقش مع ناظر مدرستك دور كل من الناظر والمرشد تجاه مسئوليات المحافظة على النظام المدرسى ، ثم حاول أن تعرف وجهة نظره فى المبـــادىء والآراء التى قدمناها فى موضوع مسئوليات هيئة المدرســة فى التوجيـــه والمحافظة على النظام المدرسى •

المشـكلات السلوكية كما يراها المدرسون وأخصائيو الصـحة العقلية

تختلف نظرة كل من المدرس وأخصائى الصـحة العقلية الى ســـلوك الطفل ، ولعل هذا يرجع بلا شك الى اختلاف كل منهما عن الآخر من حيث اعداده لمهنته ومن حيث مســئولياته فى عمـــله • فبينما نرى أن أخصـــائى الصحة العقلية يتعامل مع الطفل على أساس فردى أو فى مجموعات جـــد صغيرة ولا يتخذ معه موقف الحـــكم بحال فاننا نرى أن المدرس يتعامل مع الطفل وهو ضمن مجموعات كبيرة فى الغالب، بالاضافة الى أنه يقف منه موقف الحكم بالنسبة لعمله الدراسى وسلوكه فى الفصل ، ولهذه الأسباب فانه من الطبيعى أن تختلف نظرة المدرس الى الطفل وأبويه عن نظرة أخصائى الصحة العقلية اليهم كما تختلف طريقة تعامل كل منهما معهم بالتالى •

وقد وجد ويكمان Wickman (١) فى بحثه عام ١٩٢٦ ـ ١٩٢٧ أن المدرسين يهتمون أشد الاهتمام بمخالفة التلاميذ لقواعد النظام فى المدرسة ،

(١) E.K. Wickman, Children's Behavior and Teachers' attitudes, Commonwealth Fund, New York, 1928.

وللنظم التى يضعونها ، وللمعايير الخلقية • ويعتقد المدرسون أن خرق هذه القواعد والتعليمات والمعايير تعتبر بمثابة مشكلات تفوق فى حدتها مشكلات التلاميذ الشخصية ، بل ان القلق كان يعتريهم لســـلوك التلميذ المخالف لمعيارهم الخلقى والذى يمثل المعيار الخلقى لمواطن من أبناء الطبقة المتوسطة • ويمـــكن لنـــا أن نستنتج من اجاباتهم فى البحث ما يدل على خوفهم من ســـلوك التلميذ الذى قد يظهر احتقارا للمدرس ولقواعد النـــظام التى وضعها الكبار • كما أظهر البحث أنه من المحتمل أنهم قد أحسوا بأنهم فى موضع الحـــكم عليهم عن طريق رؤســـائهم وأولياء أمور التلاميذ من حيث قدرتهم كمدرسين على السيطرة على فصولهم وتلاميذهم •

وعندما قارن ويكمان بين اتجاهات المدرسين وأخصائى الصحة العقلية بالنسبة للأطفال وجد (١) أن أخصـــائى الصـــحة العقلية يتقبل الســـلوك العدوانى للطفل عن زميله المدرس وأنه يهتم أكثر منـــه بالسلوك الذى قد ينبىء عن مشكلات تتصل بالصحة العقلية • وبينما عنى أخصائيو الصـــحة العقلية بسمات مثل التشكك والجبن عند الأطفال فان المدرسين اهتموا بسمات أخرى مثل الملاحظات البذيئة والعادة السرية والتخريب ، وثبت أن كلا من الطرفين اشترك فى الاهتمام بسمات وسلوك مثل القسوة والانعزالية والسرقة والخوف •

وقد قام ميتشيل Mitchell (٢) عام ١٩٤٠ ــ ١٩٤١ بنفس الدراسة التى أجراها ويكمان ووجد أن المدرسين قد غيروا من اتجاهاتهم اذا ما قورنوا بأخصائيى الصـــحة العقلية فى الفترة من ١٩٢٦ ــ ١٩٤٠ وظهر أنهم قد أوشكوا على الاتفاق فى الرأى مع أخصائيى الصحة العقلية • وعلى سبيل المثال فقد اعتبر المدرسون فى دراسة عام ١٩٤٠ أن سلوك الطفل الدال على الانعزالية أو الخوف أو تجريح الآخرين أو التعاسة أو عدم التقبل أو فتور الصـــحة

---

(١) Ibid., p. 129

(٢) John C. Mitchell, "A Study of Teachers and Mental Hygienists' Ratings of certain Behavior Problems of Educatinal Research, 36 : 292 - 307, December 1942.

يمثل مشكلة سلوكية حادة وهو أمر لم يروه فى عام ١٩٢٦ • ويمكن القول بصفة عامة ان المدرسين قد عمق اهتمامهم بالسمات غير العدوانية عنـــد الأطفال فى حين ضعف اهتمامهم بالسمات العدوانية التى رأوها فى عام ١٩٢٦ . ورغما من هذا فان ميتشيل أوضح فى نتائج دراسته بما لا يقبل الشك أن نظرة المدرسين الى المشكلات السلوكية ودرجة حدتها عند الأطفال ما زالت تختلف عن نظرة أخصائيى الصحة العقلية ، ويدلنا هذا على أن المدرسين حتى عام ١٩٤٠ كانوا يفضلون الاهتمام بتعليم التلاميذ احترام سلطة المدرســـة عن العناية بمساعدة التلاميذ على التعبير عن حاجاتهم الأساسية واشباعها •

ولعل فى تشابه آراء أخصائيى الصحة العقلية مع آراء المرشدين وفقا لنتائج البحث الذى قام به ميتشيل ما يوضح لنا سبب اعتقاد المدرسين أن زميلهم المرشد بالمدرسة لا يفهم موقفهم بالقدر الكافى كى يستطيع معاونتهم، لهذا يتعين على المرشد أن يحاول تفهم موقف المدرس ووجهة نظره ليشعره شخصيا بفهمه وتقديره له بالاضـــافة الى وظيفة المرشد الأصلية من حيث ضرورة تفهمه لمشكلة التلميذ وتعرف رأيه • والثابت أن المدرس لا يستطيع الاقتناع بمبادىء التوجيـــه وتقبلها كى يطبقها فى فصله مع تلاميذه الا اذا شعر بالاطمئنان الكامل تجاه هـــذا العمل • ويستطيع المرشـــد هنـــا بلا جدال أن يعاون المدرس على الشعور بالأمن عن طريق مساعدته كى يحس بأنه مفهوم ومقبول فى عمله ، كما عليه أن ييسر له المساعدة حالما يحتاج اليها ، ثم عليه أن يقدم للمدرس العون المخلص البناء •

طرق التوجيـــه فى معالجة المشـــكلات الســلوكية

يوضح المثال الذى سنورده فيما يلى كيفية استغلال طرق التوجيه فى معالجة المشكلات السلوكية ، فقد أثبتت ثقة المدرسة مس كارستن وايمانها بمصلحة تلميذها جاك أهمية هذه الثقة وهذا الايمان فى تعليم التلميذ كيفية المعيشـــة مع الآخرين • فقد كان جاك تلميذا فى الصف التاسع ينتظم فى دروس القـــراءة بالمكتبـــة فى الدرس الأول من كل يوم دراسى ، وكانت مس كارستن قد عينت حديثا كمسئولة عن المكتبة • ورغما من أن جاك قد سبب لها بعض المتاعب فانه لم يمثل مشكلة بالنسبة لها ، ولعل هذا يرجع الى كثرة تغيبه عن المدرسة منذ وجودها بها • ودخل جاك ذات صباح وجلس فى مقعده المعتاد ولكن مدرسته طلبت منه أن ينتقل الى مقعد آخر كانت قد

حددته له خلال فترة غيابه عن المدرسة ، وكررت المدرسة طلبها منه أن يتير مقعده فى هدوء مشوب بالحزم ، بينما كانت التلميذه صــاحبة المقعد الذى يحتله جاك واقفة ترقب عن كثب ، وعندما أعادت عليه المدرسة طلبها للمرة الثالثة وثب جاك على قدميه ودفع بمدرسته جانبا ثم اندفع خارج الحجرة صائحا ، « اياك أن تعتقدى أننى سأدع عجوزا شمطاء مثلك تتلاعب بى » • وبدا واضحا للجميع أن المدرسة قد أصابها ضيق شديد ، ولكنها اكتفت بكتابة مذكرة الى ناظر المدرسة روت فيها ما حدث وطلبت استدعاء التلميذ للتحدث معه بعد انتهاء فترة تناول طعام الغداء مباشرة •

ثم عرفت المدرسة من مناقشة بعض زملائها المدرسين خلال فترة الغداء أن حالة جاك تعتبر مشكلة سلوكية لها تاريخ طويل فى المدرسة ، بل ان بعض المدرسين شعروا بأنه من الواجب أن يفصل هــذا التلميذ نهائيا من المدرسة •

وتقابلت المدرسة مع الناظر عنــد خروجها من حجرة الطعام وأخبرها الناظر بأنه قد تحدث مع جاك وأنهما على استعداد للتحدث معها ، وكان من حسن حظ المدرسة أن ناظرها كان رجلا ناضجا متزنا وترك لها أمر معالجة موضوع جاك وفقا لطريقتها الخاصــة • وعنــدما دخلت حجرة الاجتماع التى ستتحدث فيها مع التلميذ أحست بأنه مازال متحفزا للعراك ، اذ بادرها بقوله « اسمعى يامس كارتسن • اننى أعلم أننى لم أكن موفقا فى تصرفى صباح اليوم ، ولكننى لم أقل عنك انك عجوز شمطاء » • وأجابت المدرسة فى هدوء : « أعتقد أن هذا ما سمعته منك ياجاك ، ولكن من المحتمل أن أكون قد أخطأت فهمك ، ومهما يكن من أمر فلابد أنك كنت فى ظروف غير طبيعية جعلتك تتصرف على هذا النحو • »

واستمر جاك فى الدفاع عن نفسه فى أول الأمر ، ولكنه ما لبث أن اقتنع بأن المدرسة تسعى جاهدة لتفهم حقيقة مشاعره ، وقد قالت له فى احدى مرات حديثها اليه « أعتقد أنك تشعر ياجاك بلا شك أنه لا يوجد أحد من الموجودين هنا يحبك حقيقة » • وأجاب التلميذ عن ذلك بقوله « ان هذا ليس كل شيء اذ أننى أعتقد أنه لا يوجد البتة من يحبنى ، فوالدى يقضى معظم وقته فى عمله خارج المدينة وهو عندما يحضر الى المنزل فانه كثــيرا ما يذهب بصحبة زوجة أبى الى الحفلات ودعوات أصدقائه ويتركاننى وحيدا فى المنزل كما تضايقنى زوجة أبى دائما » • واسترسل جاك فى سرد قصة

حياته كما رآها ، وبانتهاء الاجتماع كان من الواضح أنه قد أحس باتجاهات مدرسته وناظره ورغبتهما الصادقة فى معاونته مما جعله يقتنع داخليا بأنه يجب عليه أن يحسن من سلوكه ٠

وظلت المدرسة وناظر المدرسة يتناقشان فى حالة جاك بعد مغادرته للغرفة ، وانتهيا الى أنه لن يكون قادرا على تحسين مسلكه الا بمعاونة والديه ومدرسيه ٠ وأجريا بعض الاتصالات بوالديه ثم بمدرسيه ، وأبدى والداه اهتماما بالغا بالموضوع عندما عرفا حقيقة مشاعره وأثبتا تعاونهما الايجابى ، كما أظهر مدرسوه رغبتهم فى معاونته ولكنهم أوضحوا له أنهم مع رغبتهم الصادقة فى مساعدته فانه اذا أراد أن يعيش ويعمل مع زملاء فصله بطريقة مثمرة فعليه أن يبذل قصارى جهده لتحقيق ذلك ٠

وبمتابعة حالة جاك بعد هذه الحادثة بحوالى ثلاثة أشهر وجد أنها آخذة فى التحسن سواء فى المدرسة أو المنزل ، رغما من أنه لم يصل الى أن يكون صبيا نموذجيا ، كما تحسنت اتجاهات وعلاقات والديه وجميع مدرسيه معه باستثناء واحد منهم ، وشعر بأنه يعيش فى مجتمع من الأصدقاء ، وفهم أنه وان كانت لا تزال لديه بعض عيوبه القديمة الا أنه يجب أن يستمر فى بذل جهوده للتغلب عليها ، كما انتظم فى حضوره الى المدرسة ٠

وقد أوضحت الكيفية التى عالجت بها المدرسة حالة جاك مدى امكانية استغلال طرق التوجيه فى علاج المشكلات السلوكية ٠ ولعل أهم ما يمكن أن يسهم به التوجيه فى علاج مشكلات النظام المدرسى يتبلور فى الاستفادة من أساليب دراسة حالة التلميذ ، اذ يتعين على كل من يسعى الى علاج مشـكلة سلوكية خاصة بالنظام المدرسى أن يتعرف احتياجات التلميذ وميوله وماضيه الأسرى ومستوى أدائه التعليمى والتى يمكنه الحصول على بياناتها من البطاقة التراكمية للتلميذ بالاضافة الى اجتماعات دراسة الحالة التى يعقدها المسئولون خصيصا لذلك ٠

ويجب علينا ألا ننسى أن مدرس الفصل الذى يجابه بنفســـه آثار مشكلات النظام فى فصله والذى يتعين عليه أن يتخذ القرارات ازاءها فور حدوثها ، سيجد أنه من الأيسر له بالنسبة لمحافظته على النظام أن يبنى هذا النظام على أساس من فهمه العميق لأصل المشكلة السلوكية التى قد تثور ، اذ أن معرفة العوامل التى شـــكلت من اتجاهات التلميذ ستعاون المدرس فى

عمله • وستساعد المقترحات التى سنوردها فى الصفحات التالية المدرس فى تعرف أسباب السلوك غير المقبول عند التلاميذ •

دليل المدرس فى معالجة مشكلات النظام المدرسى

سنعرض فيما يلى بعض الأسئلة التى يحسن أن يلقيها المدرس على نفسه ، وسيجد انه فى اجابته عليها أنه سيصبح أعمق معرفة وفهما لنفسه ولتلميذه ، اذ قد تتسبب احتياجاته الشخصية أحيانا فى خلق صراع بينه وبين التلميذ ، واليكم الأسئلة تتلوها توجيهات بشأنها :

- ماالذى فعله التلميذ فى المرة الأخيرة فى حضورى وبدا كاساءة للسلوك ؟
- ماالذى ضايقنى من فعلته بالضبط ؟
- هل حدث مايماثل هذه الفعلة فى واحد من الفصول الأخرى بالمدرسة؟
- من الذى اتخذه التلميذ هدفا لسلوكه العداونى ؟

ان التلميذ حين يسيىء السلوك وفقا لمعايير المدرسة ، يكون ذلك سعيا منه لاشباع بعض حاجاته التى لم يستطع تحقيقها ، وستوضح الدراسة الواعية لما يقوله التلميذ ويفعله الأسباب المتوارية خلف تصرفه • ونحن نجد عادة أن التوفيق يصادف المدرس كلما يسر للتلميذ التعبير عن مشاعره السلبية ، وان كان من الضرورى أن يتعلم التلميذ أنه يجب عليه أن يعبر عن مشاعره هذه فى اجتماع خاص مع الشخص المسئول حتى يمكنه التحدث فى صراحة ، كما يمكن للتلميذ أيضا أن يفضى بمثل هذه الأمور بالتحدث مع مدرسه أو مرشده •

ويجوز ألا يكون لدى التلميذ أى شيء من هذا القبيل بل يكون قد قاسى من خيبة أمل فى موضوع ما مثل حالة التلميذ جيمى فى مادة النطق اذ أنه بذل كل ما فى جهده استعدادا للاختبار فيها ، ولكنه تعثر فى نطق عدة كلمات مما أصابه بخيبة أمل شديدة أدت به الى قذف كتابه على درج مكتبه وتسبب بذلك فى الاطاحة بزجاجة الحبر التى أمامه لتنسكب على ملابس زميلته التلميذة جين والتى تجلس بجواره مما جعلها تغضب وتشعر بالاهانة •

وكان لزاما على مدرسته أن تتصرف ازاء هذا الموقف ، وأرادت فى نفس الوقت أن تفهمه أنها تعرف حقيقة مشاعره فبادرته بقولها « اننى أعتقد أن

هذا الموقف قد تسبب فى ايذاء زميلة لكم مما يحتم علينا أن نفعل شـــيئا بصدده واننى أحس بأنه عندما يبذل أحدكم مجهودا صادقا لتحقيق شيء ما ثم يصيبه الاخفاق فيه فانه لا شك سيشعر بخيبة أمل شديدة كما حدث لك فى الاختبار ياجيمى » • ووافقها التلميذ على قولها فى خجل ، اذ أنه شعر بالانزعاج نتيجة لما تسبب فيه ، واعتذر لزميلته عما بدر منه وعاونها فى تنظيف فســـتانها من الحبر العالق به ثم تطوع ليأخذه الى منزله كى تتولى والدته تنظيفه جيدا • وسرعان ما عاد الى جين هدوؤها حين أحست بعمق أسف زميلها وبرزانة تصرف مدرستها • ويتضح لنا من هذه الحادثة الصغيرة أن المشكلة قد عولجت بسرعة وبأسلوب بناء لأن المدرسة كان لها من عمق النظرة ما جعلها تفهم الدوافع الكامنة التى حفزت التلميذ على هذا التصرف •

- ماهى حقيقة مشاعرى تجاه التلميذ متجردا من مشكلات النظام التى يتسبب فيها ؟

- هل يعتبر من الفئة التى أميل اليها أو من الفئة التى تثير ضيقى ؟

الثابت أن التلميذ اذا كان من الفئة التى يميل اليها المدرس فانه قد يغتفر له الكثير من التصرفات ، أما اذا كان من الفئة التى لا يتقبلها المدرس فان التلميذ سيشعر قطعا باتجاهات مدرسه ، وهو فى هذه الحالة أمام أمرين لا ثالث لهما فاما أن يتصرف ضد المدرس باستمرار ، أو يؤثر الانسحاب وينزوى بعيدا •

ويستطيع المدرس بمعاونة أصدقائه من أعضاء هيئة المدرسة أن يفحص حقيقة مشاعره تجاه الفئة التى لا يميل اليها من التلاميذ حتى يمكنه أن يتعلم تقويم أثر تصرفاته معهم ، وكلما اعتاد المدرس التعاون مع الآخرين فى دراسة حالة تلاميذه أحس بالحرية فى مناقشة اتجاهاته بشأنهم • ويجب علينا أن نعرف أن محاولة المدرس معرفة تلميذه مع التجرد من المشـكلات النظامية التى يثيرها هذا التلميذ بالاضافة الى معرفته لأثر تصرفاته معه ستجعل من الميسور على المدرس أن يتقبله حتى وان لم يتقبل بعض أفعاله أحيانا •

- ماالذى فعلته بالضبط عندما أساء السلوك فىحضرتى فىالمرة الأخيرة؟

يجب ألا يكتفى المدرس بتعرف حقيقة مشاعره تجاه التلميذ ، بل عليه أن يفحص حقيقة هذه المشاعر كما تبدو ازاء حادثة بعينها ، وعليه أن يسائل نفسه :

- هل رغبت حقيقة فى عقاب هذا التلميذ أم أننى تقبلت سلوكه باعتباره سلوكا عاديا لتلميذ فى مثل عمره ؟

المؤكد أنه من النادر أن يعاقب المدرسون تلاميذهم عمدا رغبـــة فى الانتقام منهم ، ولكنهم يفعلون ذلك أحيانا عن غير قصد ، وعندما يتعرف المدرس ما يمـــكن أن يتوقعه من تلاميذه ويحاول أن يرى الأمور بمنظارهم فان التلميذ سيشعر بأن مدرسه يفهمه حق الفهم • ونحن نعـــلم أنه من الأيسر على التلميذ أن يتقبل القيـــود من شخص يعتقد أنه يفهمه ويحبه ويحترمه •

وعلى المدرسين أن يتذكروا دائما أن التلميذ وان كان محتاجا دائما الى حثه على القيام بواجباته الا أنه لا يتقبل اللوم والتقريع ، وعلى المدرس حين يريد أن يذكر التلميذ بمسئولياته أن يستعمل مثل هذه التعبيرات :

- اننى أعتقد أنك ربما تكون قد نسيت أنه كان من المفروض أن تقوم بكذا • والواضح أن المدرســـين الذين يلجأون الى لوم تلاميـــذهم يستعملون كثيرا عبارات « افعل كذا أو لا تفعل كذا » •
- هل يسرت الفرصة للتلميذ كى يعبر عن وجهة نظره فى الموضـــوع كما يراها ؟ هل حاولت معاونته على معرفة تأثير سلوكه فى نفوس زملاء فصله ؟
- ماالذى فعلته كى أقوم حالة التلميذ ؟ هل ضايقته تصرفاتى ؟ ماهى الطرق التى أثبتت فاعليتها معه سابقا ؟ وماهى الطرق التى تسببت فى احراجه وافحامه ؟

يجب على المدرس أن يفحص بامعان القيم التربوية لطرقه العلاجيـــة عندما يستعرض كل حالة من حالات المشـــكلات النظامية اذ أنها قد لا تثمر أحيانا وفق ما يعتقده فيها ، وعلى ســـبيل المثال فان السخرية من التلميذ وتقريعه علنا قد يفحمانه ولكنه يشعر بالأذى ويكره المدرس نتيجة لهذا ، وقد يرد التلميذ الهجوم فى مثل هذه المواقف أحيانا مما يحرج المدرس •

- ما الذى فعلته لمعاونة التلميذ قبل أن تظهر هذه المشكلة السلوكية ؟ هل لجأت الى أحد الزملاء المدرسين طلبا للعون ؟

يستطيع المدرس أن يعالج المشكلة السلوكية بطريقة بناءة اذا تمكن من اكتشـــافها قبل وقوعها واضطراره لاتخاذ موقف ازاءها ، ولا شك أنه

يستطيع أن يستفيد من نصائح زملائه قبل وقوع المشكلة باعتبار أنه ليس بحاجة الى الدفاع عن تصرف يكون قد اتخذه ٠

ـ هل كنت عادلا فى تصرفاتى مع التلميذ ؟

ـ هل أخشى الاعتراف بخطئى عندما أكون مخطئا ؟

على المدرس أن يعترف بخطئه مهما كانت الصعوبة فى ذلك ، اذ يجب عليه أن يتقبل حقيقة ارتكابه لأخطاء ويسعى الى اصلاحها ، بل انه يمكنه أن يطلب معاونة تلاميذه له فى علاج هذه الأخطاء ، ولا شك أن مثل هـــذه التصرفات ستكسبه تأييد تلاميذه واحترامهم له ٠

ـ هل يمكننى أن أسمح لتلاميذى بمعرفتى على حقيقتى ؟

ان المدرس الذى يثق بنفسه لقادر على أن يسمح لتلاميذه بمعرفته على حقيقته ، وهو مستطيع بذلك أن يوفر الجو الملائم لعمليات التربية والتعليم فى الفصل ٠ وهو يعتذر لتلاميذه اذا أحس الخجل من جراء تصرف بدر منه ، ثم هو يعبر عن اغتباطه عندما يقوم التلاميذ بعمل يسعده ، وهو يشرح لهم الأمر اذا أساءوا التصرف ويطلب منهم أن يعاونوه على حل المشكلة ٠ وقد يخفى المدرس حقيقة بعض مشاعره ولكن فئة من التلاميذ ستحس بما يستره عنهم ، وان جانبهم الصواب فى تحديد أسبابه بدقة ٠ اذ قد يشعر تلميذ ما على سبيل المثال بعدم تقبل مدرسه له ، بينما يكون المدرس فى حقيقة الأمر يعانى من الشعور بالذنب بسبب الطريقة التى عامل بها هذا التلميذ ٠

وعلى سبيل المثال كانت المدرسة مس سورينسن تشعر بالاجهاد ذات صباح بعد أن أمضت سهرة طويلة فى انهاء أعمال لجنة رعاية مدرسى المدرسة عندما فوجئت بتلميذتها سوزان وهى تسكب « عبوة » أنبوبة الألوان لكثرة ما عبثت بها رغما من تنبيهات مدرستها المتكررة مما أدى الى لومها للتلميذة فى شىء من العنف ٠ وما لبثت المدرســة أن أحست بالخجل نتيجة للتقريع القاسى الذى نال سوزان منها فى الوقت الذى فسرت فيه الأخيرة تصرف مدرستها على أنه عدم تقبل لها ٠

ـ هل دل سلوك التلميذ على أن لديه حاجات يرغب فى اشباعها ؟ وماهى هذه الحاجات ؟

قد يوضح سلوك التلميذ خلال تصرفه قبل وخـلال احداثه للمشـكلة السلوكية أن بعضا من الحاجات أحيانا ذات أهمية لديه أكثر مما يهتم بها زملاؤه فى الفصل • ويرجع هذا بلا شك الى مستوى نضجه مقارنا بمستوى أقرانه •

ـ هل تتوافر لدى أية معلومات عن صحة التلميذ العـامة وتغذيته وظروف معيشته ؟

الثابت بداهة أنه لا يمكن للمدرس أن يعالج المشكلات الطبية والصحية عن طريق الارشاد ، كمـا يجب عليـــه ألا ينتظر انتاجا ممتازا من التلميذ المريض ، فبعض التلاميذ المرضى يتصرفون بطريقة عدوانية ، ويبدو البعض منهم قلقا لا يستقر له قرار ، ويظهر البعض الآخر تراخيا وفتورا وعـــدم استجابة أو تلبية •

ـ هل أعرف شيئا عما يقلق هذا التلميذ ؟

فقد يظهر بعض التلاميـــذ حاجتهم الى المعونة عن طريق ســـلوكهم العدوانى • والواضح أن أمثال هـؤلاء فى مسيس الحاجة الى من يعاونهم ، لا الى من يعاقبهم •

ـ ما الذى يحسه أفراد أسرة التلميذ تجاه بعضهم بعضا ؟

هل يعيش هذا التلميذ فى منزل تعيس ؟ هل يتقبله أفراد أسرته ؟ وقد تخيم التعاسة على حياة أسرة التلميذ رغما من أن أفرادها يعيشون معا نتيجة لعدم تقبل بعضهم بعضا لسبب أو لآخر من الأسباب •

ـ ماهىالقيم المثالية الأكثر أهمية بالنسبة لأسرة التلميذ كجماعة تعيش معا؟

فاذا ما كانت أسرة التلميذ قد ارتضت لنفســـها قيما غير عادية أو طبيعية فان هذا ولا شك سينعكس على سلوك التلميذ فى المدرسة ، فقـد يؤمن بعض الآباء بمبادىء معينة عن تربية أبنائهم تتعارض مع ما يعتقده المربون مما يوصم هؤلاء الآباء بالتحامل رغما من أنهم يسعون الى خير أبنائهم أسوة بما يهدف اليه المدرســون تماما ، وقد يهمل البعض الآخر من الآباء أبناءهم من حيث توفير الملبس والغذاء والمسكن والحماية الكافية أو باخفاقهم فى فهم أولادهم أو عجزهم عن قضاء الأوقات المناسبة معهم •

ويجب على المدرس أن يعى حقيقة اختــلاف الآباء فى تقـدير أنماط السلوك وفقا لاختلاف الفئات الاجتماعية لهؤلاء الآباء ، فقد يكون ما يعتبره المدرس مسلكا غير اجتماعى من التلميذ بمثابة سلوك ملائم تماما من وجهـة نظر أسرته • وكمثال بسيط فان بعض الآباء قد يعتبرون أن العراك بقبضات الأيدى بين الصبية أمر مقبول ، بل انهم قد يبدون اعجابهم به ، وما نستطيع قوله ان معظم الآباء والأمهات يستجيبون فى ارتياح اذا ما سعى المدرس الى طلب معاونتهم لما فيه صالح أولادهم ، وعلى المدرس أن يحاول فهم أولياء أمور تلاميذه والتعاون معهم •

- ما مدى خضوع التلميذ للنظام فى منزله ؟ وما هى مشاعره تجاه القيود الموضوعة عليه فى المنزل وطريقة تطبيقها ؟

أبت واطسن (١) Watson فى بحثه عن الطفولة أن كثيرا من الأطفال التعساء يشبون غالبا فى منازل تساس فيها الأمور بحزم مبالغ فيه ، كمـا دلل على أن مثل هؤلاء الأطفال يتصفون بالخجل والميل الى المشاجرة والسرقة والاستغراق فى أحلام اليقظة والفضول نحو الأمور الجنسية اذا ما قارناهم بالأطفال الذين ينشأون فى بيوت أكثر تحررا •

- هل عرف التلميذ ما أنتظره منه هو وزملاؤه ؟ وهل عرف ما يجب عليه أن يتوقعه من زملائه ومنى ؟

(أ) هل استوعب التلميذ القواعد والتعليمات التى أسعى أنا وزملائى الى تطبيقها ؟

(ب) وهل ظهر اصرارى واضـــحا على معاونة التلاميـــذ لتطبيق تلك القواعد والتعليمات ؟

(ج) وهل بدا لى أنه من المناسب والمعقول أن يأخـــذ التلميذ بهذه القواعد والتعليمات ؟

(د) هل أدت بعض تصرفاتى الى وضــــع التلميذ فى موقف لم يكن مستعدا لمواجهته ؟

---

(١) G.B. Watson, "Fresh Evidence on an Old Problem, Child Study, 21 : 99 - 101, June 1944.

(هـ) هل أنا على وعى بأن الأفراد حتى الكبـــار منهم يتملصون من واجباتهم المسئولين عنها اذا ما أحسوا أنهم يعملون تحت ضغوط طارئة معينة؟

ـ كيف يتلاءم هذا التلميذ مع زملاء فصله ؟ ومن هم أصدقاؤه ؟

(ا) من الذى يختاره للحديث معه ؟

(ب) من الذى يصطفيه للعمل معه ؟

(جـ) من الذى يقع فى مشكلات معه ؟

قد يسعى التلميذ الى جذب أنظار أقرانه فى الفصل عن طريق اتباعه سلوكا سيئا اذا لم يكن قادرا على اكتساب تقديرهم له عن طريق مسلك يقره المسئولون فى المدرسة • ويمكن أن يفسر المدرس هذا المسلك العدوانى من جانب التلميذ على أنه هجوم على شخصه ، ولكنه اذا ما تفهم أسباب تصرف التلميذ فانه سيتمكن من تقبل مثل هذا السلوك •

ويتعين على المدرس أن يعاون التلميذ على اكتشاف ما يتوقعه زملاؤه منه وكيف يمكنه اكتساب تقديرهم له عن طريق سلوكه الحميد •

ـ كيف أثر تركيب الجماعة المكونة للفصل فى احداث المشكلة السلوكية ؟

ـ وهل تسبب تركيب الجماعة هذا فى زيادة عوامل اثارة التلاميذ للمتاعب ؟ وسنوضح بالتفصيل الاجابة عن هذين السؤالين بالذات فى الفصـــل الخامس من الكتاب •

ـ ماهى ظروف العمل فى الفصل الذى أتولى مسئوليته ؟

(أ) هل تتلاءم مع العمل وتحث عليه ؟

(ب) هل أرغمت التلاميذ على العمل منفردين حين كان صـــالح العمل يحتم عملهم متعاونين ؟

(جـ) هل سمحت للتلميذ بالعمل وحـــده فى موضوعات بعينها تهمه شخصيا ؟

(د) هل استطعت أن أجعل للعمل المدرسى طعما ولونا وفائدة بالنسبة للتلميذ ؟

(هـ) هل تتيسر لى الامكانيات اللازمة للقيام بوظيفتى على أكمل وجه ؟ وماهى الامكانيات التى قد تعاوننى على تحســـين ظروف العمل فى نطاق

فصـلى ؟ كيف يتسنى لى أن أكيف طرق تدريسى لتتلاءم مـع الامـكانيات الميسرة لى ؟

ـ ماهو مستوى عمل التلميذ المدرسى من حيث الكيف ؟

(ا) هل يكون مصدرا للمتاعب فى دروس مواد بعينها ؟

(ب) هل يعرف كيفية أداء ما يكلف به ؟

(جـ) ما الذى فعلته من أجله كى أشعره بأننى مهتم بنجاحه فى عمله المدرسى وأن له أن يطلب معاونتى له متى شاء ؟

(د) هل هناك احتمال لأن أكون قد توقعت منه نتائج تفوق طاقته أو أكون قد أخفقت فى تزويده بالعمل الذى يتحدى قدراته ؟

فاذا ما كان المدرس يتوقع أن يقوم التلميذ بعمل يفوق مقدرته فانه سيصبح سلبيا ويضيع وقته فيما لا يفيد ، كما أن المدرس اذا كلف تلميذه بعمل هين بالنسبة له فانه سينجزه على وجه السرعة ، ثم يبدأ فى العبث بوقته ، وقد لا يكلف نفسه عناء أداء هذا العمل على الاطلاق اذا رأى أنه أتفه من أن يقوم به ، والذى لا شك فيه أن وقت الفراغ الذى سيتاح للتلميذ فى الحالات الثلاث التى ذكرناها سيؤدى الى خلق المشـكلات السلوكية الخاصة بالنظام المدرسى .

مثـــال تطبيقى

اختر حالة من حالات المشكلات السلوكية فى مدرستك ، وحاول أن تطبق دليل الدراسة والأسئلة التى أوضحناها لمعرفة أسباب سلوك التلميذ وسجل بعناية الحقائق التى جعلتك تغير من رأيك عن التلميذ .

SUGGESTED READINGS

1. Baruch Dorothy W., *New Ways of Discipline*, McGraw-Hill, New York 1949. While Baruch writes to the parent, her work has great significance for the teacher. She has done a scholarly job, but has at the same time made her knowledge about children meaningful to others. The following quotation shows the theme of her book: "Our children have troubles, as great to them and as distressing as our

adult troubles are to us. The more we can appreciate their real feelings and really feel with them, the more we will find our disciplinary troubles descreasing. It isn't enough to get the new ways of discipline in our heads. It's necessary to feel with and for a child in our hearts. We will need to go back again and again to our very first rule: Listen so as to hear; watch so as to see; and feel what he feels as best we can." Because Dr. Baruch is able to help the reader go beyond verbalizing these concepts. this is one book *every* teacher will want to read.

a. How might a child respond to lack of love?

b. Why does Dr. Baruch feel it is very important for a child to express his negative feelings? What restrictions does she place on this expression?

c. What is your reaction to Baruch's attack upon parents' use of "reasoning with the child"?

2. Mowrer, O. H., "Discipline and Mental Health." *Harvard Educational Review*, 17:284-96, October 1947. Mowrer contends that it is not the disciplining of a child but the way in which it is done that makes him neurotic.

a. What would Mowrer have parents do differently in disciplining their children?

3. Redl, Fritz, and Wattenberg. W. W., *Mental Hygiene in Teaching*, Harcourt, Brace, New York, 1951. Chapters 12 and 13 contain helpful suggestions for dealing with discipline problems.

a. Evaluate the writers' influence techniques in terms of their effects on the mental health of the children.

b. Had you found yourself in Miss Jackson's place, what would you have done with Janet?

c. What is meant by permissiveness? How can this concept be applied in building a classroom atmosphere which is conducive to good mental health?

4. Sheviakov, George V., and Redl, Fritz, *Discipline for Today's Children and Youth*, Department of Supervision and Curriculum Development, National Education Association, Washington, D. C., 1944. These writers have produced a pamphlet which is helpful to both parents and teachers. They state the basic principles of discipline in our society and then show the relevance of the principles for those of us who work with children.

a. What should parents learn about discipline?

b. From the writers' guides on the use of punishment, select six and defend them.

c. Just how is the teacher's personality an element in classroom discipline ?

5. Stendler, Celia B., "Climates for Self-Discipline." *Childhood Education*, 27:209-11 January 1951. Stendler shows how pupil participation in formulating goals and evaluating progress toward these goals contributes to self-discipline. She also identifies types of children who cannot be self-disciplined.
   a. How may teachers help pupils evaluate their progress towards self-discipline ?
   b. How can you identify children who cannot learn to discipline themselves ?

SUGGESTED FILMS

1. *Helping the Child to Accept the Do's* (11 minutes) Encyclopaedia Britannica Films, 1948. This film illustrates some of the types of "do's" a child must accept, and how he reacts to them.
2. *Helping the Child to Face the Don'ts* (11 minutes) Encyclopædia Britannica Films, 1948. This film does essentially the same thing for "don'ts" which the one cited above does for "do's."
   a. If you were the counselor in your building, how would you use these films for in-service training with your staff ?
3. *Maintaining Classroom Discipline* (14 minutes) McGraw-Hill, New York, 1947. This sound film presents some of the fundamental issues involved in a teacher's maintaining a good learning atmosphere.
   a. How did you feel about what the teacher did ?
   b. What would you have done differently ? Why ?

٥ دراسة الطفل دون استعمال الاختبارات



من المسلم به أنه من الواجب على المدرسين والموجهين أن يدرسوا الطفل وحاجاته دراسة موضوعية حتى يمكنهم العمل معه ومن أجله بكفاية واقتدار · ولا شك أن الاختبارات تلعب دورا هاما فى هذه الدراسة كما ستوضح لنا الفصول من السادس الى التاسع من هذا الكتاب ، ولكن الاختبارات وحدها لن تعطى المدرسين والموجهين جميع الاجابات الكفيلة بتحقيق تكامل دراستهم عن الطفل ، فهم فى حاجة الى معلومات وبيانات أخرى لن توفرها الاختبارات لهم ·

وعلى سبيل المثال ، فعندما يختار المدرس تفصيلات المواد الدراسية التى سـيقوم بتدريسها لتلاميذه ، فانه فى حاجة الى تعرف مسـتوياتهم التعليمية ، اذ عليـه أن يدرس درجات نتائجهم فى الاختبارات العقليـة والتحصيل المدرسى والقراءة قبل الشروع فى تحديد المواد الدراسية ، كمـا يجب عليه أن يحصل على الحقائق التى تعينه على معاونة تلاميذه فرديا عن طريق ملاحظة كل تلميذ فى عمله ، وفحص هذا العمل نظريا كان أم كتابيا • ويتعين على المدرس أيضا أن يدرس تقارير زملائه المدرسـين عن التلميذ بالاضافة الى تحليله لسجله التعليمى ، بل انه يلجأ الى عقد اجتماع لبحث حالة التلميذ مع زملائه المدرسين اذا استدعى الأمر ذلك •

وقد يضطر المدرس الى محاولة الحصول على اجابات بعض الأسئلة التى سنعرضها فيما بعد بالاضـافة الى ضرورة تعرفه المسـتويات التعليمية لتلاميذه • وفيما يلى هذه الأسئلة :

١ ـ ماهى الحاجات غير المشبعة لهذا التلميذ ؟

٢ ـ ماهى حقيقة مشاعره تجاه التلاميذ والكبار الذين يتعامل معهم ؟

٣ ـ ماهى مشاعر الآخرين تجاهه ؟

٤ ـ ماهى أهم أهدافه ؟

ولا شك أن الأساليب التى سنستعرضها فى هذا الفصل عن دراسـة الطفل دون استعمال الاختبارات ستعاون المدرس فى الحصول على البيانات والمعلومات الكفيلة بالاجابة عن أمثال هذه الأسئلة ، والثابت أن المدرسين يتعرفون كيفية رؤية التلاميذ للعالم الذى يعيشون فيه عن طريق مثل هذه الأساليب فى دراسة التلميذ ، وخاصة مشاعره تجاه أقرانه الآخرين ، كما ستمنح المدرس الخبرة العميقة والنظرة الثاقبة بالقدر الذى يعينه على معاونة التلميذ كى يشعر بأن هناك من يفهمه بالاضافة الى احساسه بمكانته بين زملاء فصله وقبولهم له • وستعاون هـذه الأساليب المدرس على مجابهة مشكلات النظام وعلى مساعدة تلاميذه على تغيير سلوكهم وعلى تقبل سلوك التلاميذ المشكلين •

وقد أوضحنا سابقا أنه يجب علينا أن نستغل البيانات والمعلومات التى نحصل عليها من نتائج الاختبارات أو من الأساليب الأخرى على السواء ، اذ يستطيع مدرسو المدارس الثانوية مثلا معاونة تلاميذهم على وضع الخطط

الملائمة لهم فى التعليم والتدريب وتنميتها ، كما يمكنهم معاونتهم على تفهم أنفسهم وميولهم وقدراتهم وأهدافهم الحيوية · ويمكن للمدرسين فى سبيل تحقيق هذا الغرض أن يستغلوا الأساليب الفنية لدراســـة تلاميذهم دون اســـتعمال الاختبارات مثل السجل التعليمى وبطاقة استثمار وقت الفراغ وبطاقات العمل والنشاط المدرسى · ولعلنا نعلم أن الاختبارات المطبقة فى النظام التعليمى والتربوى تشتمل على قياس الميول والاستعدادات والذكاء والتى قد يكون المدرس مؤهلا ومعدا لتطبيق بعضها ، فى حين تحتاج غالبيتها الى متخصصين مدربين فى التوجيه كى يتمكنوا من اســـتعمالها والاستفادة منها · وقد راعينا أن تشتمل الفصول التى تعالج موضـــوع الاختبارات مقترحات عن كيفية استغلال المعلومات والبيانات التى نحصل عليها عن غير طريق الاختبارات بالاضافة الى المعلومات والبيانات التى توفرها لنـــا نتائج الاختبارات ·

ويتعين على أعضاء هيئة المدرسة أن يتعاونوا معا فى تحـــديد ماهية البيانات والمعلومات التى يرغبون فى الحصول عليها لجميع التلاميذ ، ســـواء أتم هذا عن طريق الاختبارات أو بدونها ، واذا ما احتاج الأمر الى مزيد من المعلومات الاضافية بالنسبة لحالة ما فان هذا يتم فرديا بالنسبة للتلميذ صاحب الحالة ·

ويمكننا أن نقسم طرق دراسة الطفل دون استعمال الاختبارات الى الأقسام الثلاثة التالية :

١ ـ طرق للحصول على المعلومات من الطفل نفسه مباشرة ·

٢ ـ طرق للحصول على معـــلومات عن الطفل عن طريق ملاحظات أقرانه وزملائه ·

٣ ـ طرق للحصول على معلومات عن الطفل عن طريق الكبار الذين يتعاملون معـــه ·

أولا ـ الطرق الأولى : صورة أو فكرة الطفل عن نفسه

اســـتبيان التاريخ الشخصى

يعتبر استبيان التاريخ الشخصى مصدرا هاما للمعلومات والبيانات عن جميع التلاميذ عامة ؛ اذ توفر طريقة الاستبيان بالنسبة لهيئة المدرســة

بعض المعلومات عن حياة الطفل المنزلية وماضى أسرته وقدراته الخاصة وميوله وهواياته والطريقة التى يقضى بها وقته خارج المدرسة · ويجب على ادارة المدرسة أن تحصل على هذه البيانات من الوالدين عند بدء التحاق الطفل بالمدرسة أو من الوالدين والطفل عندما يحول اليها من مدرسة أخرى ·

ولا شك أن هيئة المدرسة تحتاج الى بعض المعلومات من وقت لآخر وفقا لنمو الطفل ونضجه ، وما دام المدرسون يحصلون على هـــذه البيانات للاستفادة منها فى الوقت المناسب فانه من المنطقى أنهم سيقررون تحـــديد التوقيت الملائم لاستعمال هذه البيانات التى يشملها الاستبيان · ويجب أن يترك فى الاستبيان مساحة كافية للمعلومات الجديدة الاضافية · والمشـــاهد أن بعض المدارس تستعمل استمارات مختصرة خاصة بكل سنة دراسية على حدة ترفق بأوراق التسجيل ، ورغبة فى المحافظة على هذه الاستمارات مع الاقلال من الأعمال الكتابية قدر الطاقة فانه يمكن ارفاق هذه الاستمارات بالاستبيان الأصلى ·

فاذا ماحددت هيئة المدرسة ماهية المعلومات والبيانات التى ترغب فى معرفتها عن تلاميذها فيجب عليها أن تقـــرر نوع الأسئلة التى يســـتطيع التلاميذ اجابتها عن طريق الاستبيان ، ولأن هيئة المدرسة ستطبق هـــذا الاســـتبيان بأسلوب جماعى مع جميـــع التلاميذ فانها لن تستطيع طلب المعلومات المتعلقة بالنواحى الشخصية والتى لا يدلى بها الوالدان والتلميذ الا الى الموجه الموثوق به ، وقد لا يجيب التلميذ عن بعض الأسئلة التى يشعر أنها تتدخل فى حياته الشخصية ، كما قد يرفض الوالدان الاجابة عن الأسئلة المتعلقة بدخل الأسرة والعلاقات بين الأبوين وبينهما وبين ابنهما التلميذ · ويجب على المدرسين أن يفحصوا كل سؤال وارد فى الاستبيان من وجهـــة نظر الوالدين والتلميذ ، فالمفروض أن يشتمل الاستبيان على الأسئلة التى يستطيع مالئه أن يجيب عنها بأمانة دون أن يشعر بالتهديد أو الخوف ، فاذا ما أخفقنا فى مراعاة هذا المبدأ فالغالب أن التلميذ سيعطى اجابات غير دقيقة أو قد يترك أسئلة بعينها دون أن يجيب عنها ·

ترجمة أو ســـيرة الحيـــاة

لا شك أن هناك علاقة مباشرة بين طريقة استبيان التاريخ الشخصى وطريقة ترجمة أو سيرة الحياة ، بل ان بعض الاستبيانات فى الواقع تقـدم

سلسلة من الأسئلة تأمل هيئة المدرسة عن طريق اجابة التلميذ عليها أن تتعرف الأجزاء الهامة الرئيسية عن ترجمة أو ســيرة حياته • والثابت أن استجابة التلميذ لطريقة الاستبيان أو لطريقة ترجمة الحياة تتأثر بدرجــة ثقته بالمدرس المسئول عنها وبدقة التلميذ فى ادراكه لنفسه •

وقد يلجأ بعض المدرسين الذين يطبقون طريقة ترجمة أو سيرة الحياة الى التوجيهات التفصيلية فى سبيل الحصول على الحقائق الموضوعية عن كل تلميذ • وعلى النقيض من هذا فان بعض المدرسين والموجهين يشعرون أن كثرة التوجيهات ستؤدى الى الحصول على النزر اليسير من المعلومات المفيدة ، ويوصون بمنح التلميذ الحرية الكاملة لكتابة قصة حياته • وفى جميع الحالات فان التلميذ يجب أن يعرف بما لا يقبل الغموض ما يطلبه المدرس منه بكل دقة وما سيفعله هذا المدرس بترجمة أو سيرة حياته بعد أن يكتبها • ويجب على المدرسين كى يحصلوا على أفضل النتائج من تطبيق هـــذه الطريقة أن يسمحوا لتلاميذهم أن يناقشوا ويسألوا بعض الأسئلة التى سنعرض نماذج منها فيما يلى والتى ألقاها فئة من التلاميذ عندما أتيحت لهم فرصة كتابة سيرة حياتهم :

١ ــ ما الذى يجب على التلميذ أن يسرده عند كتابته لسيرة حياته ؟

٢ ــ كيف يجب عليه أن يكتبها ؟

٣ ــ من الذى سيقرأها ؟

٤ ــ كيف سيستطيع أعضاء هيئة المدرسة استغلالها لمعاونة التلميذ ؟

٥ ــ ماهى الطرق التى تعاون التلميذ على تذكر الحوادث الهامة فى حياته ؟

٦ ــ لماذا يحذف التلميذ فى كتابته لسيرة حياته أجزاء معينة منها أو يكتب هذه السيرة كما كان يتمنى أن يعيشها ؟

ويمكن لنا أن نؤكد أنه من الصعب خلق الجو الانفعالى الذى يشعر فيه جميع التلاميذ بأنه يمكنهم أن يقصوا حقيقة سيرة حياتهم ، فاذا كان التلميذ يثق بالمدرس الذى يجمع هـــذه البيانات ويستعملها فانهم سيفصحون عن شكوكهم ويلقون بأسئلتهم ، وستعاون الشكوك والأسئلة التى يعبرون عنها على تهيئة الجو الملائم لاستجابة التلاميذ •

وعلى سبيل الاســـترشاد سنذكر فيما يلى بعض التوجيهات لكتابة ترجمة أو سيرة حياة والتى يمكن لمدرس فى مدرسة ثانوية أن يبدأ مناقشة تلاميذه بها اذ يقول :

« اننى أود أن أعرف كل واحـــد منكم أكثر مما أعرفه الآن ، وكلما زاد تعرفى لكم فاننى مستطيع العمل معكم لخيركم ، ويمـكن لكل منكم أن يعاوننى فى ذلك بكتابة قصة حيـــاته من أجلى ولن يطلع أحـــد غيرى على ماستكتبونه الا اذا أذنتم بذلك ٠

وأرجو أن تبدأ بكتابة قصة طفولتك المبكرة واذكر الحوادث الهامة فى حياتك وابذل جهدك كى تتذكر قصة حياتك بكاملها ، وآمل أن تشـــتمل قصة حياتك وصفا لأسعد وأتعس اللحظات التى مررت بها ، فاذا ما انتهيت من اعداد مسودة مبدئية لقصة حياتك مع ترتيب الحوادث وفقا لوقوعها فأرجو أن تتناسى هذا الموضوع لعدة أيام ٠

ثم عليك أن تراجع المسودة التى أعددتها مضيفا اليها الحوادث التى تكون قد نسيتها فى المرة الأولى ، وخلال اضافتك لهذه الحوادث تذكر جميع التفصيلات حتى تسجلها فى قصتك ٠

وأخيرا فأرجو أن تنسج قصـــة حياتك حول الحوادث التى ذكرتها ، وحاول أن تركز حتى تكون قصتك واضحة تمام الوضوح بالنسبة لى شخصيا، ولا تلق بالا الى الأخطاء اللغوية خلال كتابتك ، فاذا ما شعرت بأنك محتاج الى المعاونة فى اصلاح أسلوبك وحبك قصتك فاننى سأساعدك عندما تنتهى تماما من كتابة المسودة ، وأرجو أن تنطلق فى كتابتك وكأننى غير موجود ، وتذكر دائما أنه من المهم جدا أن تكتب سيرة حياتك بدقة ووضوح على قدر امكانك » ٠

ويجب على المدرس ألا يستبدل المناقشة بالقاء سلسلة من التوجيهات على التلاميذ لكتابة سير حياتهم وان كان يمكنه أن يستعين بالتوجيهات كى يفتح باب المناقشة مع التلاميذ ، اذ لا شك أن المناقشة توضح الغرض من الموضوع وتعاون على خلق الجو الانفعالى الملائم ٠

وقد لا يستطيع بعض التلاميذ حتى بعد اشـــتراكهم فى مثل هـــذه المناقشـــات أن يعبروا عن تجـارب معينة مرت بهم ، اما للتعاســـة التى

يستشعرونها تجاه هذه التجارب أو تحرجا من ذكرها ، كما أن هناك كثيرا من التلاميذ يكتبون قصة حياتهم كما يتمنون أن يكونوا قد عاشوها حقيقة ، فاذا ما أوضح المدرس فى المناقشة مثل هذه الاتجاهات التى قد تكون عند فئة من التلاميذ ، فان هذا سيعاون بعضهم على كتابة سيرة حياته بدقة ٠ وقد لا يثق بعض التلاميذ بالمدرس بالدرجة الكافية لكتابة حقيقة قصة حياتهم ٠ ورغما من هذا فان تجربة التلميذ كتابة سيرة حياته تساعده على توضيح العلاقة بين الحوادث التى مرت به فى حياته ، وهو فى مسعاه كى يجعل من قصة حياته شيئا يبدو معقولا للآخرين فانه سيصل الى تفهم نفسه بدرجة أعمق ٠

تاريخ حيـــاة شخصية مثالية يحتذى بها الطفل

تلقى هذه الطريقة اهتماما وقبولا من جانب التلاميذ كتنويع فى كتابة سير الحياة ، كما أنها تعطى نتائج فعالة اذا ما كلف المدرس تلاميذه بكتابتها بعد انتهائهم من كتابة سير حياتهم الشخصية ٠ وتعتمد هذه الطريقة على تحديد كل تلميذ لشخصية مثالية من العظماء والمشهورين كقدوة يود أن يحذو حذوها ، ويصبح مثلها ، ثم يبدأ فى جمع المعلومات والبيانات الكافية عن شخصيته المثالية هذه من حيث ماضـــيها وتاريخها ، متبعا فى ذلك نفس الأسلوب الذى طبقه فى كتابته لسيرة حياته الشخصية ٠ ويجب على المدرس ألا يجبر التلميذ على الافصاح عن الاسم الحقيقى للشخصية المثالية التى يكتب تاريخ حياتها ، كما أنه لا يتعين على التلميذ بالضرورة أن يحصل على تفصيلات تاريخ حياة تلك الشخصية وفقا لترتيب الحقائق التى كتبها التلميذ عن حياته الشخصية وبما يتمشى مع كيفية سردها ٠

وتعاون هذه الطريقة كلا من المدرس أو الموجه على معرفة الشخصية المثالية التى يرتضيها التلميذ لنفسه ويرغب فى أن يغدو مثلها فى المستقبل ، والثابت أن العاملين فى التوجيه يكتشفون بدراستهم لنتائج تطبيق هـــذه الطريقة فروقا شاسعة بين ما يود كثير من التلاميذ أن يصبحوه ، وبين ماهم عليه فعلا فى نظر أنفسهم ٠

ما يتمنى الطفل أن يصبح عليـــه فى مستقبله

تعتبر هذه الطريقة فى كتابة التلميذ لما يتمنى أن يصبح عليـــه فى مستقبله امتدادا لكتابته لسيرة حياته الشخصية العادية ، وان كانت توفر

لنا نوعا آخر جد مختلف عن البيانات والمعلومات ، اذ تتاح الفرصة للتلميذ كى يضع مشروع مستقبله ويناقش آماله وطموحه ، وهو اذ يشعر بالحرية فى مناقشـــة خطط مستقبله وتسجيلها فانه يفصح باخلاص عن القيم التى يؤمن بها ٠

ويمكن للمدرس أن يســـتعين بالتوجيهين التاليين موجها حديثه الى تلاميذه عند عرضه لهذه الطريقة عليهم :

١ ـ تخيل نفسك بعد مضى عشر سنوات من الآن واستغرق فى أحلام اليقظة مع وصف يوم كامل من أيام حياتك بعد هذه السنوات العشر ، وحدد لنا نوع الشخص الذى تريد أن تكونه ونمط الحياة التى تود أن تعيشها ونوع الأشياء والأعمال التى ترغب فى القيام بها ، وابدأ فى وصفك لهذا اليوم منذ استيقاظك من نومك فى الصباح حتى اللحظة التى تأوى فيها الى فراشك ليلا ٠

٢ ـ تخيل نفسك بعد مضى خمســـين عاما من الآن ، واكتب لنـــا ما تود اضافته الى سيرة حياتك المستقبلة التى انتهيت منها الآن ، وأرجو أن تصف لنا الأشـــياء والأعمال الهامة التى تود أن تكون قد أديتها مع ذكر الشخصيات والأفراد الذين عاونوك على انجاز هذه الأعمال ٠

ولا شك أن هـــذين التوجيهين اذا ما طبقا فى الجـو الانفعالى الملائم فانهما سيعطياننا معـــلومات وبيانات قيمة عن الأهداف الهامة فى حيـــاة تلميذ المدرسة الثانوية ، وسنجد أن معظم التلاميذ فى هذه الطريقة يناقشون فى حرية كاملة آمالهم وطموحهم وخططهم الأسرية المستقبلة ونموهم المهنى اذا قورنت بكتابتهم لمثل هذه الموضوعات عن سير حياتهم الماضية ٠ كما أن المشاهد أن التلميذ سيذكر الناحية الدينية فى تسجيله اذا كان مهتما بها ولها قيمة عنده دون حاجة الى توجيهه لها ٠ والثابت عامة أن التلميذ يفصح عن ذاته فى هذه الطريقة بما يوضح لمدرسه مدى أنانيته أو بذله ، ويوفر لنا تسجيل التلاميذ لآماله فى السنوات العشر التالية معلومات عن اتجاهاته فى خير سنوات حياته من حيث انتاجه كما تفصح لنا كتابته لطموحه فى الخمسين السنة التالية عما يجيش فى صدره نحو ما يرغب فى تحقيقه خلال حياته بأكملها ٠

موضوعات عن حيـــاة التلميذ الشخصية

تؤثر الاعتبارات التى تعاون فى الحصول على المعلومات والبيانات من واقع سيرة الحياة الشخصية للتلميذ فى الموضوعات التى يهم التلميذ التعبير عن نفسه بشأنها • ولا شك أن أمثال هذه الموضوعات اذا ما أتيح للتلاميذ حرية الافصاح عنها فانها ستعاون مدرسيهم على تفهمهم ، وسنذكر فيما يلى بعض عينات من الموضوعات التى تعكس مشاعر التلميذ تجاه أسرته وزملاء فصله وزملائه ونظرته الى الحياة وحاجاته الخاصة وقدراته وهواياته وميوله وآماله :

١ ــ الأصدقاء ــ من هم أصدقاؤه ؟
٢ ــ الأصدقاء ــ كيف يختار التلميذ أصدقاءه ؟
٣ ــ ماهى النواحى والأشياء الهامة فى حيـــاة التلميذ المدرســـية التى يعتز بها ؟
٤ ــ ماهى آثار انتزاع التلميذ من حياته المنزلية كى ينتظم فى المدرسة ؟
٥ ــ ماهى مشاعر التلميذ تجاه التحاقه بعمل يعول منه نفسه ؟
٦ ــ كيف يعيش التلميذ فى منزله ؟
٧ ــ كيف يقضى التلميذ وقت فراغه فى المدينة ؟
٨ ــ من هى الشخصية التى يعجب بها التلميذ أكثر من غيرها ؟
٩ ــ من هو الفرد الذى يشفق عليه التلميذ ويرثى لحاله ؟
١٠ ــ ما الذى يتمناه التلميذ فى حياته عن رغبة صادقة ؟
١١ ــ كيف يتوقع التلميذ أن يكتسب لقمة عيشـــه ؟ (الهدف والتفكير الواقعيان) •
١٢ ــ ما الذى يتمناه التلميذ لاكتساب لقمة عيشـــه ؟ (الهدف والتفكير الخياليان) •

كما يمـكن للمدرس الحصول على معـــلومات عن تلاميذه عن طريق كتابتهم لقصص عن صور يختارونها بأنفسهم • ويجب على المدرس أن يشجع التلميذ على اختيار الصورة التى يرغب فى الكتابة عنها • ولمـــا كان بعض التلاميذ لا يتوافر لديهم المصدر الذى يحصلون منه على هذه الصور ، فانه من المستصوب أن يكون لدى المدرس مجموعة كافيـــة من الصور المنتزعة من

الجرائد والمجلات المصورة والتى يصور كل منها مجموعات من الأطفال فى نفس أعمار تلاميذه • كما يجب أن تشتمل هذه الصور على مناظر تتراوح فى تعبيرها عن لحظات السعادة والتعاسة كى تثير فى نفوس التلاميذ مشـــاعر كثيرة متباينة • ومن المفضل أن تتسم هذه الصورة بالغموض وعدم الوضوح حتى يسهل على التلميذ تخيل نفسه داخل المنظر الذى توحى به الصورة. (١)

فاذا ما أراد المدرس أن يطبق طريقة القصـــة المبنية على الصـــورة بأسلوب فعال ، فعليه أن يوجه تلاميذه محددا لهم كيفية كتابة موضوعاتهم ، ويجب عليه أن يجعل كلا منهم يختار الصورة التى يريدها ويكتب حـــول موضوعها قصة مثيرة شائقة ، وعلى التلميذ أن يكتب فى قصته مدى فهمه لما تبرزه الصورة مع وصف حقيقة ما يحدث فى المنظر الذى تظهره وابداء رأيه فيما سيسفر عنه الموقف الذى توضحه الصـــورة • ويتعين على المدرس أن يشجع تلميذه على أن يهتم بوصف مشاعر الشخصيات التى تحتويها الصورة، كما يجب عليه أن يطلب من التلميذ عند انتهائه من كتابة قصته أن يضيف الى ماكتب سبب اختياره لهذه الصورة بالذات دون أن يصر على تكون كتابة التلميذ لهذا الجزء من القصة مقنعة أو وجيهة • وعلى المدرس أن يراعى أن التلميذ قد ربط بين منظر الصورة وبين موضوع قصته قدر طاقته •

وقد ثبت أن التلميذ سيجد أنه من السهل عليه أن يعبر عن حقيقة مشاعره عن طريق احدى شخصيات الصورة فى قصته ، عن أن يفصح عن هذه المشاعر بنفسه مباشرة • ولا شك أن المدرسين والموجهين سيتعرفون حقيقة مشاعر التلميذ عن طريق كتابته لسلسلة من أمثال هـــذه القصص وسيستطيعون تحديد كنة هذه المشاعر من حيث كونها مؤقتة أو دائمة تعبر عن جوهر حالته الانفعالية • ويمكن لنا أن نقرر أن التلميذ يلجأ عادة الى التعبير عن مشاعره الخاصة عن طريق أول شخصية يذكرها فى قصته ، أو الشخصية التى يكرر ذكرها كثيرا فى قصته • وسنجد فى الغالب أن هاتين الشخصيتين تعبران عن شخصية واحدة •

---

(١) The Supporting psychological theory for this technique was developed by Henry A. Murry, in Thematic Apperception Test Manual, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1943. The Thematic Apperception Test is discribed in Chapter 8.

تجربة تطبيقية

اجعل كل تلميذ من تلاميذك يكتب قصة حول صورة يختارها بنفسه، مع الاستعانة بالتوجيهات التى ذكرناها آنفا ، فاذا لم تستطع أن تتم هذه المهمة على الوجه الأكمل فى أحد فصولك فعليك الاستعانة بأحـــد زملائك المدرسين من الأصدقاء .

المفـــكرة والمذكرة اليوميـــة

تعد المفكرة التى يدون فيها التلميذ مذكراته الشخصية الخاصة أحـــد الأســـاليب الفعالة التى تعاون الموجهين على مســـاعدة تلاميذهم لاكتشاف مشـــكلاتهم ومعرفتها . والمشـــاهد أن معظم التلاميذ فى مرحلتى المراهقـــة وما قبلها يحتفظون لأنفسهم بمفكرات من هذا النوع وان كانوا يعدون ما فيها أسرارا شخصية خاصـــة ، لا يجوز لغيرهم الاطلاع عليها ، لأن هذه المفكرات الشخصية الخاصة تسهل عليهم التعبير عن مشاعرهم العميقة عن حياتهم السعيدة منها والتعيسة .

ويبدى هـــؤلاء التلاميذ استعدادهم غالبـــا لاطلاع من يثقون به من الموجهين على محتويات مفكراتهم ، ولا شك أن الموجه الموثوق فيه يستطيع باطلاعه على هـــذه الوثيقة السرية أن يعرف الكثير من مشـــكلات التلميذ وحاجاته وأهدافه فى الحياة ، بل ان الموجه كثيرا ما يكتشف مشاعر عميقة بالذنب والخوف ، يربط التلميذ عن طريق اللاوعى بينها وبين بعض التجارب الســـارة التى تكون قد مرت به . ويستطيع الموجه المدرب ذو الخبرة أن يكتشف بعض التعليقات التى تفصح عن أســـباب المواقف التعيسة التى اجتازها التلميذ ، والتى تمثل أساسا بالنســـبة لمشكلات التلميذ . وعلى سبيل المثال ، فقد طالب بعض الموجهين تلاميذهم بالاحتفاظ بسجل يدونون فيه اللحظات السعيدة والتعيسة التى يمرون بها فى حياتهم اليوميـــة ، مع ذكر الحوادث التى تسببت فى كل منها ، وقد ساعد هذا التسجيل التلاميذ على تعرف العوامل الوثيقة الصلة بتجاربهم السارة أو المحزنة على السواء .

ويمكن أن تعد المذكرات اليومية التى يدونها التلميذ عن أوجه نشاطه اليومى أسلوبا لجمع المعلومات عنه ، وان كانت أقل أثرا وفعالية من المفـكرة

الشخصية الخاصة بما لها من طابع السرية ، اذ يجب على التلميذ لكى يتفهم كيفيـــة قضائه لوقته أن يعتمد على الحقائق ، مما يحتم عليـــه أن يحتفظ بمذكرات عن أوجه نشاطه كل أسبوع على الأقل • وستعاون هذه المذكرات التلميذ على تعرفه كيفيـــة استغلاله لوقته ، كمـــا ستوضح له اهتماماته وميوله التى يعتز بها فى الحياة ، كما ستعاون الآخرين على معرفة سلوكه وتفهمه •

ويستطيع المدرس أن يستغل هذا النوع من المذكرات لمعاونة التلميذ على معرفة كيفية الاستفادة من وقته ، ومادامت هذه المذكرات تعكس اهتمامات التلميذ وميوله فانه يتعين عليه أن يعيد دراسة قيمه فى الحياة كى يحسن من عاداته فى عمله • والجدير بالذكر أن كثـــيرا من المدرسين والموجهين قد أصيبوا بخيبة الأمل نتيجة لمشاهدتهم بعض تلاميذهم وقد وضعوا خططا نظرية رائعة لتنظيم عملهم ، ولم يستطيعوا تطبيقها ألبتة فى حياتهم اليومية، وبالضرورة فانه سهل على الفرد أن يضع خطة عمل نظرية محبوكة من أن يغير من دوافعه السلبية غير المنتجة •

ملاحظات الأقران والزملاء

الطرق السوسيومترية

توصلنا حتى الآن الى معرفة الأساليب التى يمكن اتباعها لمعرفة كيفية تصور الطفل وفكرته عن نفسه ، وستدلنا الطرق السوسيومترية على كيفية الحصول على المعلومات والبيانات من التلميذ بواسطة معرفة مشـــاعر زملائه وأقرانه تجاهه • ويســـتطيع المدرســـون والموجهون اســـتعمال الطرق السوسيومترية فى تنظيم العمل وتقسيم جماعات النشـــاط وفى تعرف القادة وتحـــديد التلاميذ الانطوائيين أو التلاميذ الذين لا تتقبلهم جماعات الفصل ، بالاضافة الى معرفة « الشلل » الفرعية والجماعات المتكتلة داخل جماعة تلاميذ الفصل ، وقد أشار كل من كوهلين وكوليستر Kuhlen and Collister الى امكانية هيئة المدرسة تعرف التلاميذ المحتمل هجرانهم التعليم مبكرا عن طريق استعمال هذه الطرق (١) •

---

(١) Raymond G. Kuhlen and Gordon Collister, "Sociometric Status of Sixth and Ninth Graders who Fail to Finish High School," Educational and Psychological Measurement 12 (No. 4) : 632 - 37, Winter 1952.

وقد يعتقد بعض المدرسين أن فى مكنتهم التعرف على مختلف أنماط التلاميذ الذين أوضحنا عيناتهم سابقا دون ما حاجة الى استعمال المقاييس والطرق السوسيومترية • والحقيقة أن الدهشة ستتملكهم عند أخذهم بالطرق السوسيومترية ، اذ الثابت أن المدرس غالبا ما يرى علاقات جماعة التلاميذ داخل فصله فى صورة تختلف كلية عما يراها تلاميذ الفصل • وقد ثبت أن البيانات الخاطئة والمعلومات المضللة تقضى بالاخفاق المبرم على جهود المدرس فى سعيه لتحسين مقدرة التلاميذ على المعيشة والعمل بأسلوب جماعى أو فى محاولته لمعاونة الأفراد على أن يشقوا طريقهم فى الحياة •

والمؤكد أن استعمال الطرق السوسيومترية لا يمـكن أن يؤتى ثماره الا اذا تفهم التلاميذ الأسباب الحقيقية وراء رغبة المدرسين فى الحصول على المعلومات والبيانات عنهم ، بل يجب أن يقتنع التلاميذ تماما بأن أسرارهم التى سيعطونها لمدرسهم ستلقى من الصون والسرية ما هى جديرة به • وهم يودون الاستيثاق من أن المدرس سيستغل هذه البيانات والمعلومات لمعاونتهم على الرقى بعملهم مع جماعاتهم وتحسين علاقاتهم مع أقرانهم لما فيه صالحهم وخيرهم •

ويدلنا الشكل رقم (١) الذى سنورده فيما بعد على نموذج للأسئلة والتعليمات المناسبة للحصول على البيانات السوسيومترية ، ويمـــكن أن يستعين المدرس بالتوجيهات التالية للحصول على البيانات الدقيقة من وراء هذه الأسئلة والتعليمات :

١ ـ يجب على المدرس أن يستعين بالتلاميذ فى صياغته للأسئلة ، بالاضافة الى ضرورة معاونته للتلاميذ على اختيار التعليمات التى يفهمها الجميع • وعلى المدرس أن يستوثق من أن كل سؤال قد وضع بحيث يستوعب التلاميذ المعنى الدقيق الواضح لهذا السؤال • وعلى سبيل المثال اذا كان التلميذ من النوع الذى لا يريد أن يعبر عن عدم تقبله لزميل له فى الفصل ، يمكنه أن يظل على رغبته هذه من حيث اقتناعه بأنه يتقبل جميع زملاء فصله بعد أن يجيب على السؤال الرابع فى الشكل رقم (١) والذى يقول :

س٤ : من هو آخر تلميذ من زملاء فصلك يقع عليه اختيارك كى يصحبك الى حفلة المدرسة ؟ ويجب على المدرس أن يتيح الفرصة لتلاميذه

لمناقشة الأســئلة والتعليمات التى يستغلق فهمها عليهم حتى تتضح تماما .

٢ ـ يمكن للمدرس أن يضع أسئلته بطريقتين مختلفتين من حيث الشــكل وان اتفقتا من حيث المعنى ، اذ أن لياقة الشــكل ستؤثر حتما فى استجابة التلميذ للسؤال . وعلى سبيل المثال فانه يمــكن أن يلقى السؤال بالاسلوب التالى :

ـ من من التلاميذ يود عن رغبة حقيقية أن يكون زميلك فى العمل بالمعمل ؟ كما يمكن القاء نفس السؤال بالأسلوب التالى :

ـ اذا ترك لك اختيار زميلك فى العمل بالمعمل من ضمن هــذه الجماعة فمن هو التلميذ الذى ستختاره أولا ؟

ولا شك أن التلميذ سيختار نفس الزميل فى كلتا الحالتين ولكن استشعاره الحرج سيقل فى الحالة الثانية عن الحالة الأولى ، من هنــا فاننا ننصح المدرس بالأخذ بالأسلوب الثانى فى القاء أسئلته .والثابت أن التلاميذ الذين يحبون جميع أقرانهم لن يشعروا ألبتة فى هـــذه الحالة بأنهم مجبرون على الوقوف فى موضع يستلزم الافصاح عن عدم تقبلهم لأى واحد من زملائهم ، كما أن التلاميذ الذين لا يتقبلون الجماعة لن يضطروا الى القول بأنهم يحبون بعض زملائهم .

٣ ـ يجب أن تكون الأسئلة غاية فى الوضوح ، كما يتعين أن تكون توجيهات المدرس محددة لما يطلب من تلاميذه القيام به بدقة .

٤ ـ يجب أن يفهم التلاميــــذ المصير الذى ستلقاه اجاباتهم قبل بدئهم فى الاجابة عن الأسئلة . كما يتعين على المدرس فى اعادة تنظيمه للجماعات داخل فصله أن يأخذ بعين الاعتبار ما أورده التلاميذ فى اجاباتهم من رغبات ، فاذا ما شعر المدرس أنه لا يمكنه اجابة هذه الرغبات فعليه أن يتوخى ألا تشــتمل أسئلته على عينات من الأسئلة المماثلة للسؤالين رقم (٢) ورقم (٥) الواردين فى النموذج الموضح فى الشكل رقم (١) .

٥ ـ يحسن أن يدون المدرس أسماء تلاميذ الفصل على السبورة وفق أماكن جلوسهم حتى يسهل على التلاميذ تذكر أسماء جميع زملائهم .

٦ ـ يجب أن يجلس التلاميذ خلال اجاباتهم للأسئلة بطريقة لا تمكنهم من رؤية أوراق اجابات بعضهم بعضا .

الشكل رقم (١) نموذج أسئلة مبسطة لاختبار سوسيومترى

توجيهات للتلميذ :

- يتفق معظم الناس على أنه يجب على المدرس أن يتفهم تلاميذه حتى يمكنه العمل معهم بمستوى عال من الكفاية ٠
- تعتبر معرفة المدرس لشعور كل تلميذ تجاه زملاء فصله جزءا أساسيا هاما فى فهم المدرس لتلاميذه ٠
- رغبــة فى توفير هـــذا الفهم فانى أرجو منك أن تجيب عن الأسئلة السبعة المدونة فى هذه الورقة ٠
- بعد قراءتك لكل سؤال عليك أن تكتب أسماء زملائك الذين تتبادر أســـماؤهم الى ذهنك أولا فى المساحة المخصصة لذلك عقب كل سؤال ٠
- أرجو أن تلاحظ أن المساحة المخصصة لاجابة السؤالين الثانى والخامس تسمح بكتابة اسمى اثنين من زملائك لكل سؤال على حدة ٠
- فى اجابتك للسؤال الســـابع يمكنك أن تكتب أى عــدد من الأسماء ترغب فى كتابته كما يمكنك أيضـــا أن تكتب عبارة ــ لا أحد ــ بالنسبة لاجابة نفس هذا السؤال ٠
- أرجو أن تتذكر بأنك غير مجبر على القول بأنك تكره أحـــد زملائك ، كما أنك غير مضطر للتصريح بأنك تحب أحدهم ٠
- المطلوب منك أن تسمى الزميل الذى تختاره أولا من ضمن زملاء فصلك لتحقيق هدف معين ٠
- كما عليك أن تسمى الزميل الذى تدعوه للمشاركة فى عمل ما كآخر زميل تدعوه اذا لم يكن فى استطاعتك دعوة جميـــع زملائك للمشاركة فى هذا العمل ٠
- كن على ثقة بأن أحدا غير مدرسك لن يطلع بأى حال على ماتكتب.
- أرجو ألا تنسى كتابة اسمك فى المكان المخصص لذلك ٠

اسم التلميذ مالئ الاستمارة :

الأســئلة :

١ ـ من من تلاميذ فصلك تختاره أولا كى يحضر معك حفــلة المدرسة ؟

٢ ـ من هما التلميذان اللذان تختارهما أولا للجلوس على المقعدين المجاورين لمقعدك فى الفصل ؟

٣ ـ من من تلاميذ فصلك تختاره أولا كى يعاونك فى أداء واجباتك المدرسية فى المنزل ؟

٤ ـ من من تلاميذ فصلك تختاره كآخر تلميذ يمكن أن يحضر معك حفلة المدرسة ؟

٥ ـ من هما التلميذان اللذان تختارهما كآخر تلميذين يمكن أن يجلسا على المقعدين المجاورين لمقعدك فى الفصل ؟

٦ ـ من من تلاميذ فصلك تختاره كآخر تلميذ يمكن أن يعاونك فى أداء واجباتك المدرسية فى المنزل ؟

٧ ـ من من تلاميذ فصلك تشعر بأنك لا تعرفه بالقدر الكافى الذى تستطيع معه وضع اسمه فى أجاباتك عن الأسئلة السابقة ؟

السوسيوجرام وجدول ماتركس

حالما ينتهى المدرس من تجميع البيانات والمعــلومات اللازمة من واقع اجابات الأسئلة الواردة فى الشــكل رقم (١) فعليه أن يبـــدأ فى تفريغها للاستدلال على ما توضحه من معان ، وقد كتب الخبراء كثيرا عن السوسيوجرام كأسلوب فنى لتفسير البيانات والمعلومات السوسيومترية (١) ، ويستطيع

(١) For instance, How to Construct a Sociogram, Bureau of Publications Teachers College, Columbia University, New York, 1948.

المدرسون والموجهون استعماله لدراسة العلاقات بين رغبات التلاميذ بالنسبة لأى سؤال واحد ، ولكن المشاهد أن الاختبارات تشتمل عادة على أكثر من سؤال واحد ، مما يجعل من المهم أن يلاحظ المدرسون والموجهون العلاقات بين رغبات التلاميذ بالنسبة لمختلف جميع الأسئلة ، وحتى يمكن تحليل الاجابات عن مختلف الأسئلة أو عن سؤال واحد ، فان المدرس يمكنه استعمال جدول ماتركس والذى يتطلب عملا أقل جهدا ووقتا عن السوسيوجرام ٠

ونعطى فيما يلى بعض التوجيهات الخاصة باعداد جدول ماتركس ورسمه واستعماله وتطبيقه والذى نعتقد فى فائدته للمدرس :

١ ـ أحضر ورقة من أوراق الرسم البيانى تحوى من المربعات طولا وعرضا ما يكفى رموز أسماء جميع تلاميذك ٠

٢ ـ نظم أسماء تلميذات وتلاميذ فصلك اذا كان مختلطا مع اعطاء حرف رمزى للصبيان وحرف رمزى للبنات ، وليكن ص للصبيان و ب للبنات ثم رتب كل مجموعة منها أبجديا ، وأعط رقما مسلسلا لكل اسم فى كل مجموعة ٠

٣ ـ دون هذه الحروف والأرقام من أعلى الى أسفل على يمين الصفحة ومن اليمين الى الشمال فى أعلى الصفحة ٠

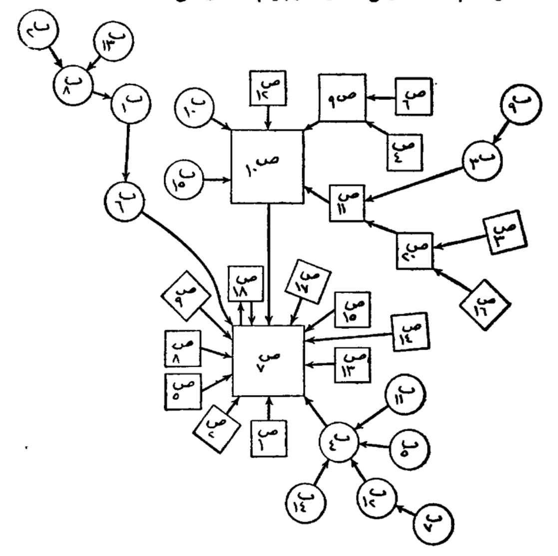
٤ ـ يمكنك أن تستعيض عن الأرقام بالحرف الأول من اســـم التلميذة أو التلميذ ٠

٥ ـ خذ ورقة اجابة التلميذة المرموز لها بالحرف ب$_{١}$ وسجل رغباتها فى المربعات الموضحة أمام اسمها عرضا ، ويوضح الحرف ب$_{١}$ فى شكل (٣) ماتعنيه اذ أنها اختارت التلميذة ب$_{٣}$ فى اجاباتها عن السؤال الأول ، وعلى هذا فنسجل (١) تحت الحرف ب$_{٣}$ كما انها اختارت التلميذتين ب$_{٢}$ و ب$_{٦}$ فى اجاباتها عن السؤال الثانى ، وعلى هذا فنسجل (٢) تحت ب$_{٢}$ و ب$_{٦}$ واســتمرارا فى تدوين اجابات التلميذة ب$_{١}$ فانـنـــا سنسجل (٣) تحت الحرف ب$_{٦}$ و (٤) تحت الحرف ب $_{١٣}$ و (٥) تحت الحرف ب$_{٩}$ والحرف ب$_{١٠}$ و(٦) تحت الحرف ص$_{١٦}$ و(٧) تحت الحرف ب$_{١٢}$٠

٦ ـ اتبع نفس الأسلوب فى تسجل اجابات كل تلميذة وتلميذ على حدة * ٠

ولكى تتيسر لنا المقارنة بين طريقتى جدول ماتركس والسوسيوجرام ، فاننا نعرض الشكلين رقم (٢) ورقم (٣) كنماذج للســــوسيوجرام وجدول ماتركس والتى أخذت بياناتها من اجابات تلميذات وتلاميذ فصل بالصف الحادى عشر وفقا للأسئلة والتعليمات التى سبق أن أوضحناها فى الشكل رقم (١) كنموذج لأسئلة مبسطة لاختبار سوسيومترى ٠

شكل رقم (٢) نموذج لسوسيوجرام لفصل فى الصف الحادى عشر



ويوضح الشكل رقم (٢) كيفيــة استجابة تلاميذ وتلميذات الفصل للسؤال رقم (٣) من الشكل رقم (١) ٠ فقد اتضح أن التلميذ $ص_٧$ ـ التلميذ

---

* يمكن الأخذ باستعمال جدول ماتركس بدرجة أيسر اذا كان تلاميذ فصلك من جنس واحد ، بمعنى أن يكون الفصل كله من الذكور أو أن يكون كله من الاناث ٠ (المترجم)

رقم (٧) بالنسبة للترتيب الأبجدى للتلاميذ الصبيان ـ يعتبر التلميذ الأول من حيث اختيار التلاميذ له ، كما احتل التلميذ ص.١ والتلميذة ب٤ وهى التلميذة رقم (٤) بالنســـبة للترتيب الأبجدى للتلميذات البنات ، المكانة الثانية فى اختيار تلاميذ وتلميذات الفصل ، اذ وقع الاختيار على هـــؤلاء الثلاث من معظم زميلات وزملاء فصلهم كأقران يحبون أن يعاونوهم فى أداء واجباتهم المدرسية المنزلية ، ولا يمكن بداهة من الناحية العملية أن نضيف للشكل رقم (٢) أية اجابات عن أى سؤال اضافى آخر غير اجابات السؤال الذى يدل عليه الرسم بالشكل الموضح .

وعلى النقيض من ذلك فان الشـــكل رقم (٣) الموضح لنموذج جدول ماتركس السوسيومترى لتلاميذ نفس الفصل يوضح لنـــا اجابات جميـــع تلميذات وتلاميذ الفصل عن جميع الأسئلة السبعة . فاذا ما استعمل المدرس لونا لتسجيل اجابات الأسئلة الايجابية ، ولونا ثانيـــا لتسجيل اجابات الأسئلة السلبية ، ولونا ثالثا لتسجيل اجابات السؤال السابع ، فانه يمكنه بسهولة وسرعة اكتشاف التلاميذ المحبوبين وغير المقبولين والمنعزلين من بين جماعة تلاميذ الفصل .

ونشاهد فى الشكل رقم (٣) أننا قد استعملنا اللون الأحمر لتسجيل اجابات الأسئلة الايجابية ، والأزرق لتسجيل اجابات الأســـئلة السلبية ، ووضعنا دوائر حول تسجيل اجابات السؤال رقم (٧) فاذا ماتابعنا تسجيل الاجابات فى سلسلة الأعمدة الرأسية من أعلى الى أسفل ، فسيتبين لنا الآتى :

١ ـ اختار التلاميذ زميلهم المرموز له ص١ فى اجاباتهم عن الأسئلة الايجابية أكثر من اختيارهم له فى اجاباتهم عن الأسئلة السلبية ، وان لم يتعرف عليه كثير من التلاميذ . وخلافا لهذا فان التلاميذ لم يذكروا ب١ ، ص٣ فى اجاباتهم عن أى سؤال وان بدا أنهم يعرفونهم كما يتضح لنا أن التلاميذ لا يعرفون أيضا اخوانهم ب١٣ ، ب١٤ ، ص١٥ ، ص١٦ وان كانوا قد اختاروهم فى الاجابة على قلة من الأسئلة السلبية ، بينما كان اختيارهم للتلميذة ب١ والتلميذة ص٣ فى اجاباتهم عن أسئلة ايجابية .

٢ ـ اختار التلاميذ زميلهم ص٤ مرات كثـــيرة فى اجاباتهم عن الأسئلة السلبية وان ركزوا هذا الاختيار فى الاجابة عن السؤالين ٤ ، ٥ .

٣ ـ رغما من أن التلاميذ اختاروا التلميذين ص٦ ، ص٨ فى اجاباتهم عن قلة

من الأسئلة الايجابية فانه قد وقع اختيار التلاميذ عليهما فى اجاباتهم عن كثير من الأسئلة السلبية • وعلاوة على هذا فان التلاميذ الصبيان فقط هم الذين اختاروا التلميذين ص٦ ، ص٨ فى اجاباتهم عن الأسئلة الايجابية كما اتضح أن هناك ستة من التلاميذ يشعرون بأنهم لا يعرفون التلميذ ص٨ •

٤ ـ وقع اختيار التلاميذ على زميلهم ص٧ فى معظم اجاباتهم عن الأســـئلة الايجابية كما فضله التلاميذ خاصـــة كمساعد لهم على أداء واجباتهم المدرسية المنزلية •

٥ ـ اختار التلاميذ زميلتهم ب١١ فى كثير من اجاباتهم ، والملاحظ أن معظم التلميذات قد اخترنها كتلميذة يفضلن جلوسها بجوارهن •

٦ ـ ذكر التلاميذ زميلهم ص١٢ فى اجاباتهم عن الأسئلة السلبية ، وان كان معظم من ذكروه كان على أساس عدم تقبلهم له كمعاون لهم على أداء واجباتهم المدرسية المنزلية •

وقد أوضحت هذه الملاحظات الست الطريقة التى يمكن بها للمدرس استعمال جدول ماتركس فى دراســـة الرغبات السوسيومترية ، فبتتبعه للأعمدة الرأسية من أعلى الى أسفل فان المدرس سيتعرف مشاعر واتجاهات الزملاء والأقران تجاه كل تلميذ بالاضافة الى استطاعته تحديد التلاميذ الذين يختارون كل تلميذ فى اجاباتهم عن كل سؤال ، واذا ما تتبع المدرس المربعات أفقيا فانه سيكتشف التلاميذ الذين اختارهم كل تلميذ •

ويجب أن نوضح أن عدد الرغبات وحده لا يعتبر العامل الهام الذى يعول عليه فقط • وكمثال على ذلك نرجو أن ترجع الى ملاحظاتنا رقم ٤،٥،٦ التى أبديناها سابقا، فانها تثبت أن جماعة الفصل قد اختارت هؤلاء التلاميذ فى الكثير من اجاباتها ، ولكنها فى نفس الوقت اختارت كل تلميذ لغرض بعينه• وعلى النقيض من هـــذا نجد تلميذا مثل ص١١ كان من الممكن ألا نستطيع تحديده اذا رسمنا أو أعددنا سبعة أشكال سوسيوجرامية منفصلة اذ أن الرغبات مبعثرة على عدة أسئلة فى كل اختبار • والثابت أن جدول ماتركس أكثر نفعا للمدرس فى حالة الاختبارات متعددة الأسئلة •

كما أن جدول ماتركس يوضح لنـــا احساس التلاميذ بمدى ترابط الأسئلة وعلاقاتها بعضها ببعض ، فعلى ســبيل المثال فان جدول ماتركس

الموضح فى الشكل رقم (٣) يدلنا على أن هناك اعتبارات عامة مشتركة بين السؤالين رقمى ١ ، ٢ والسؤالين رقمى ٣ ، ٤ اذ تبـــدو رغبات التلاميذ متداخلة بعضها مع بعض ، فى حين يتضح لنا أيضا أن السؤالين رقمى ٣ ، ٦ والسؤال رقم ٧ لا تظهر اختبارات اجاباتهم معا فى أى من الأعمدة الرأسية ·

من وقع عليهم الاختيار

من قام بالاختيار

	ب١	ص١	ب٢	ص٢	ص٣	ب٣	ص٤	ب٤	ب٥	ص٥	ص٦	ب٦	ص٧	ب٧	ب٨	ب٩	ص٨	ص٩	ص١٠	ص١١	ص١٢	ص١٣	ص١٤	ب١٠	ب١١	ب١٢	ص١٥	ص١٦	ص١٧	ب١٣	ص١٨	ب١٤	ب١٥	ص١٩	ص٢٠
ب١			٢			١						٣٢				٥								٥		(٧)		٦		٤					
ص١				٥							٥٤		٣٤							(٧)	٦		٢												
ب٢														٦	٣	٢١	(٧)								٢					٥				٥	
ص٢		٢	١							(٧)	٥		٣٢		٤													٦						٥	
ص٣				٢							٦									٢١		٥	٥								٤				٣
ب٣	٢	(٧)				٠					٤						٦٥			٣٤															
ص٤			٥							٣٦	٦					٥	(١)					٢					٤							٣	
ب٤		(٧)							٣		٤	٢١	٣	٥				(٧)			٦										٠				
ب٥								٣						٥				٦							٢	٠					(٧)	٤	٢١		
ص٥				٥							٥٤		٣							٦٢									٢١						
ص٦		٦					٤						٥				(٧)		٠	٢	٢								١					٣	
ب٦		(٧)					٥٤	٢١					٣								٦				٢				٥						
ص٧				١			٠									٦	٢		٢		(٧)									٤	٣				
ب٧		(٧)					٤					٥							٢	٥				١	٢	٣		٦							
ب٨	٣	(٧)	٢	٦		٢	٤							١														٥						٥	
ب٩		(٧)	٢١			٣				٥									٢											٦	٥٤				
ص٨		٢		٢١			٥						٣						٤		٦		(٧)											٥	
ص٩		١					٥				٦		٣٤							٢		٥	٤												
ص١٠							٥						٣				٥٤		٦		٢				٢	١									
ص١١					٢						٥								٣		٥					٢١ ٦					٤				
ص١٢		(٧)		٢						١	٢			٤			٦٥		٣	٥															
ص١٣				٥							٥		٣		٢														٦				(٧)	٤	٢١
ص١٤		(٧)				٢			(٧)		٦		٣		١	٤	٥		٢										٥						
ب١٠			٤					١	(٧)							٦			٣	٥					٢							٥	٢		
ب١١		(٧)	٢				٥	٣						١										٢			٦				٤			٥	
ب١٢		٤						٣						٢			(٧)			٢١	٦							٥١	٥						
ص١٥		٢١					٥				٢		٣				٥٤				٦														
ص١٦				١							٦							٢		٢		٥	٥								٤				٣
ص١٧				٥						٢١	٥		٣			٢	(٧)						٤												٦
ب١٣	١						٥					٥٤		٢	٣						٦				٢								(٧)		
ص١٨		٢								(٧)			٢١				٥												٢٤						
ب١٤		(٧)	٢				٤	٣			٥														٣						٥			٦	١
ب١٥		(٧)							٢١				٦	٥		٥			(٧)٣						٢	٤									
ص١٩		(٧)					٥٤				٢		٢١				٥		٣		٦														
ص٢٠				٢			٥٤										(٧)			٣٤		١							٥						

من هـــو زميلى ؟

يسير هذا الأسلوب من الاختبارات على نفس المبادىء العـــامة للطرق السوسيومترية وان اختلف عن معظمها ، فبدلا من اختيار التلميذ لزميل له

بالنسبة لمجال النشاط بعينه لكى يشاركه فيـــه • فانه يختار زملاءه على أساس سمات وصفات معينة يجب توافرها فيهم من وجهة نظره ، اذ يقوم المدرس فى هذا الأسلوب بمطالبة تلاميذه بقراءة الأسئلة جيدا ثم كتابة كل أسماء زملائه الذين تتبادر أسماؤهم الى ذهنه تحت كل سؤال يعتقد أنه يذكره بهم ، فاذا ما شعر التلميذ أن المواصفات التى يتطلبها أى سؤال غير متوافرة فى واحد من زملاء فصله فعليه أن يكتب عبارة « لا أحد » تحت هذا السؤال •

وفيما يلى بعض عينات من هذه الأسئلة :

١ ـ من من زملائك يعرف كيفية معاونة الجماعة على أداء أعمالها بسرعة ؟
٢ ـ من من زملائك يتأذى بسرعة ويعتبر حساسا فى مشاعره ؟
٣ ـ من من زملائك لا يستطيع دائما انجاز عمله فى موعده ؟
٤ ـ من من زملائك يستطيع مجاراة كل تلميذ ؟
٥ ـ من من زملائك يصدق فى القول دائما ؟
٦ ـ من من زملائك يمتاز فى قص الحكايات ؟
٧ ـ من من زملائك يوافق زملاءه دائما على أقوالهم وأفعالهم ؟
٨ ـ من من زملائك يدافع عن حقوقه دون أن يسيىء أدبه ؟
٩ ـ من من زملائك يمتاز فى تخطيطه للأمور ؟
١٠ ـ من من زملائك يتميز بحبه الدائم للظهور ؟
١١ ـ من من زملائك يبدو خائفا من كثير من الأمور ؟
١٢ ـ من من زملائك تستطيع ائتمانه على أسرارك ؟

مقياس التقبل الاجتماعى

تعتبر طريقـــة قيـــاس التقبل الاجتماعى (١) واحـــدة من الطرق السوسيومترية ، فيقوم المدرس بطبع قوائم بأسماء تلاميذ فصله بما يكفى

---

(١) The social acceptance scale was developed at the Bureau of Educational Research, Ohio State University, Columbus, Ohio.

عددهم ، وبعد أن يتفهم التلاميذ مهمتهم عن طريق المناقشة يطلب المدرس من تلاميذه اتباع هذه التوجيهات :

١ ــ ضع رقم ١ أمام اسمك ·
٢ ــ ضع رقم ٢ أمام اسم كل تلميذ تود أن يكون صديقا حميما لك ·
٣ ــ ضع رقم ٣ أمام اسم كل تلميذ تود أن يكون صديقا لك ·
٤ ــ ضع رقم ٤ أمام اسم كل تلميذ غير صديق لك ، وان شعرت بأنه لا بأس به كزميل ·
٥ ــ ضع رقم ٥ أمام اسم كل تلميذ لا تعرفه ·
٦ ــ وأخيرا ضع رقم ٦ أمام بقية الأسماء المعروفة فى القائمة والتى لم تضع رقما أمام كل منها ·

وكما يحــدث فى الطرق السوسيومترية الأخــرى ، فان البيانات والمعلومات التى يتم الحصول عليها عن طريق قياس التقبل الاجتماعى يمكن تفريغها فى جدول ماتركس فتسجل أسماء من يختارون على الجانب الأيمن من الجدول ثم تدون رغبات كل تلميذ بالنسبة لزملائه تحت اسمه عموديا · ويستطيع المدرس أن يتعرف من اجابات الأسئلة رقم ٢ ، ٣ ، ٤ درجة تقبل كل تلميذ لزميله ، فى حين توضح اجابات السؤال رقم ٥ التلاميذ المنطوين ، ويستدل المدرس على التلاميذ غير المقبولين من زملاء فصــلهم من اجابات السؤال رقم ٦ ·

تجربة تطبيقية

نظم بالتعاون مع تلاميذ فصلك مجموعة من الأسئلة السوسيومترية يمكن استعمالها فى فصلك وضع مجموعة من التوجيهات مع الأسئلة ثم طبق هذا الاختبار مع التلاميذ الذين عاونوك فى وضعه ثم لخص نتائجه فى جدول ماتركس ·

ملاحظات الكبــار

تقرير الملاحظ

تناول شرحنا السابق طرق دراسة التلميذ دون استعمال الاختبارات ، والتى نحصل بها على البيانات والمعلومات من التلميذ وأقرانه مبــاشرة ،

وسنناقش فى بقية هذا الفصل من الكتاب طرق الحصول على المعلومات من الكبار الذين يتصلون بالتلميذ ويتعاملون معه ٠

ويعتبر التقرير الذى يضعه المدرس الملاحظ عن تلميذه من أهم الطرق للحصول على المعلومات عن غير طريق الاختبارات ٠ والثابت أن قيمة أمثال هذه التقارير تتوقف على مقدرة المدرس الملاحظ ، فقد يهتم الملاحظ أحيـــانا بالأشياء التى يود هو شخصيا رؤيتها فقط ، كما قد يعنى بملاحظة كل شىء بتفصيلاته ولكنـــه لا يستطيع وضع تقريره واعداده بحيث يستفيد منـه زملاؤه المدرسون والموجهون ، ولكننا نجد بعض الملاحظين الذين تتوافر لديهم المقدرة على الفصل بين ما يلاحظونه بالفعل وبين وجهات نظرهم الخاصـــة فيما يلاحظونه ، ولا شك أن هذه الفئة الأخيرة تستطيع اعداد تقارير جيدة يعتمد عليها ٠

وقد يجد المدرسون وأخصائيو التوجيه أنه من الصعب عليهم تسجيل ما يقوله الطفل ويفعله فى موقف معين دون أن تتدخل مشاعرهم الخاصة تجاه ذلك السلوك ٠ وقد اعتاد المدرسون فى تقويمهم لســـلوك الطفل الخلط بين وصف هـــذا السلوك وبين تقويمه ، بل انهم أحيـــانا يسجلون تفسيراتهم وآراءهم الخاصة فقط مما يتعذر معه على قارىء التقرير أن يعرف الأســـاس الذى بنيت عليه هذه الأحكام الواردة فى التقرير ٠

ومما يزيد فى تعقيد اعداد التقرير الجيد أن المدرس قد يكون مشغولا بعمل ما أثناء ملاحظته للتلميذ ، فقد يكون مشغولا بالقاء الدرس خـــلال ملاحظته للتلميذ ، أو قد يكون مشرفا على اعداد اختبار مدرسى للفصل ، أو مستغرقا فى مقابلة شخصية مع تلميذ آخر ٠ ولا شك أن الأمر فى هـــذه الظروف يحتاج الى مجهود خاص من جانب المدرس الملاحظ كى يسجل بدقة وأمانة ما يقوله التلميذ أو يفعله ، بل ان المدرس الملاحظ يجب أن تتوافر فيه مهارة خاصة كى يستطيع تعرف فكرة التلميذ عن نفسه ومشكلاته والأفراد الذين يتعامل معهم ٠ ورغما من هذا فان كثيرا من المدرسين والموجهين يجدون أنه فى مقدورهم القيام بهذا العمل المعقد ٠

ويتحتم على المدرس الملاحظ كى يعد تقريرا جيدا عن سلوك طفل ما أن يحدد بالضبط ما يود ملاحظته وأين ومتى تتم عمليات الملاحظة هذه ٠ يعتبر التدريب على بعض حالات التلاميذ مع توافر معاونة الآخرين عوامل

ضرورية لرفع مستوى عملية الملاحظة ثم تسجيل نتائجها بدقة تامة . ومما لا شك فيه أن التعاون بين جميع أعضاء هيئة المدرســـة يمثل خير أسلوب لمحاولة علاج أية مشكلة يحتاج صاحبها الى ملاحظته ، وما دمنا لا نستطيع أن نضمن اهتمام كل المدرسين بالتعاون فى أمثال هذه العمليات فانه يجب على ناظر المدرسة أن يبدأ بتشجيع المدرسين الذين يبدون اهتماما خاصـــا برفع مستوى أساليب اعدادهم لهذه التقارير . ويستطيع ناظر المدرســـة أو أخصائى التوجيه أن ينظم اجتماعات للمناقشة يحضرها اعداد صغيرة من المدرسين المهتمين ، كما قد تستدعى أعمال لجنة التوجيه بالمدرسة تأليف لجان فرعية لاعداد أمثال هذه التقارير .

ويتولى المدرسون فى هـــذه الاجتماعات الفرعية قراءة التقارير التى أعدها كل منهم ، محاولين تحديد مدى ارتباط آراء المدرس واضع التقرير بالحقائق الثابتة . وقد يقترح قارىء التقرير على زميله كاتب التقرير اعادة كتابته بأسلوب يفصل فيها تماما بين الحقائق ووجهات نظره الخاصة . واذا ما اكتشف قارىء التقرير تفسيرا أو رأيا لا يستند الى حقائق موضوعية قائمة على الملاحظة فله أن يسأل زميله عن مبررات ذلك ، ثم يقوم كاتب التقرير بعد ذلك باضافة هذه الحقائق التى أوضحها لزملائه الى التقرير مع ربطها بالآراء التى سبقت له كتابتها .

وتزداد فعالية جماعات المناقشة هذه اذا ما اشترك المدرسون المكونون لكل جماعة فى اعداد تقرير عن تلميذ بعينه ، اذ أن هذا الأسلوب يسمح لهم بمعاونة التلميذ بطريقة مركزة مع الارتقاء بمستوى اعداد التقرير فى نفس الوقت ، كما أن تعاونهم فى اعداد تقرير جيد سيعاون على ابراز المشــكلات التى أجمعوا على ملاحظتها .

ولا شك أن أعضاء هذه الجماعات سيشعرون فى بادىء الأمر بحاجتهم الى المعاونة . ومن الواجب على المدرســـين فى الواقع أن يكونوا على بينة بحاجتهم الى المساعدة مع الرغبة الصادقة فى الحصول عليها ، بالاضافة الى ثقة كل منهم بزميله قبل أن يتعرضـــوا للمناقشـــة الصريحة فى الأخطاء الواردة فى تقرير كل منهم . وغنى عن البيان أن تقبل رئيس الجماعة لأخطاء أعضـــائها مع تقديره لتطوعهم الاختيارى للعمل دون التسرع فى حكمه على مقدرتهم تمثل كلهـــا عوامل ضرورية وهامة لتوفير الجو الديمقراطى الملائم للعمل المنتج .

ويستطيع أخصائى التوجيــه أن يدعو جميع أعضاء الجماعات المتطوعين للمشاركة فى هذا العمل الى اجتماع تقوم فيه احدى جماعات المناقشة بتطبيق مناقشة نموذجية يسترشد بها بقية الأعضاء ، فتتولى هذه الجماعة فى الدقائق العشر الأولى من اجتماعها تحليلا واحدا من تقاريرها (١) ، ثم يقوم أخصائى التوجيـــه باشراك الحاضرين فى تقويم الاجراءات التى أتمتها الجماعــة فى مناقشتها القصيرة ، ويعقب هذا تقسيم المجموعة بأكملها الى جماعات صغيرة تقوم كل منها بمناقشة نفس التقرير ويعاونها فى هذا أخصائى التوجيـــه وأعضاء الجماعة النموذجية الأولى ، ثم تجتمع جميع هـــذه الجماعات الفرعية للاشتراك فى مناقشة جماعية للتقرير مع القاء الأسئلة والاستفسارات التى تعن لهم ، وبهذه الطريقة يستطيع أخصائى التوجيه أن يكون جماعات فرعية للدراسة والبحث فى أى اجتماع لأعضاء هيئة المدرسة بكاملها ٠

وفيما يلى تقريران يشكلان نماذج مختصرة يمكن لأخصائى التوجيـــه أن يستغل أمثالها لتكوين الجماعات الفرعية :

١ ـ تقرير عن الحالة الأولى قام باعداده مدرس بالصف السادس :

« هناك تلميذة فى أحد فصولى تعتبر غاية فى الذكاء وتســـتطيع أن تحدد وتجابه مشكلاتها ، وهى الأولى عادة فى انجاز أعمالها ، ومع هذا فاننى أصادف كثيرا من الأخطاء فى اجاباتها فى مادة الحساب وأعتقد أن فى مقدرتها ألا تقع فيها ، ثم هى بدلا من مراجعة عملها لتصويب أخطائها تتحدث الى زملائها المجاورين لها أو تقرأ القصص ، ويبدو لى أن كل همها ينحصر فى سرعة انهائها لعملها حتى يمكنها اللعب ٠ »

٢ ـ تقرير عن الحالة الثانية قام باعداده مدرس بالصف الخامس :

« لقد لاحظت هذا التلميذ وهو يعمل فى ربع الساعة الأخير قبل فسحة الصباح وقد قرأ فى كتاب الجغرافيا لمدة عشر دقائق ونظر خلال قراءته الى الساعة عدة مرات ، ولاحظت أنه نظر مرتين الى زميلته الجالسة بجواره وان كانت قد تجاهلته ، ثم نظر فى الدقائق الأخيرة من الدرس فى كتاب القراءة ،

---

(١) فى مثل هـــذه الاجتماعات يجب تقديم التقارير التى تمت منافستها من عدة نسخ أو عرضها على السائشة أو كتابتها على السبورة ٠

ومع انه لم يرتكب خطأ ما فانه لم يتم أى عمل أيضا ، وهو يحتاج الى بذل جهده لتحسين مستوى قراءته » ٠

فاذا ما حاولنا معرفة كيفية الارتقاء بمستوى اعداد التقرير الأول ، فيجب أن نكتشف النقاط التى أخفق فيها فى التفريق بين مالاحظه ، وبين ما يعتقده فى ملاحظاته ، ويمكن للمناقشة الجماعية أن تدلنا على أن الأسئلة التالية تحتـــاج الى اجابات واضحة قبل أن يشرع المدرس فى اعادة كتابة تقريره :

١ ــ كيف توصل الى معرفة أن التلميذة تتميز بالذكاء ؟

٢ ــ كم عدد التلاميذ الذين أنهوا أعمالهم قبل أن تتم هذه التلميذة عملها ؟

٣ ــ على أى أساس استنتج المدرس أن التلميذة أخطأت مرات كثيرة فى عملها؟

٤ ــ كيف عرف أنها ترغب فى انهاء عملها بسرعة حتى تستطيع أن تلعب ؟

وبناء على أمثال هذه الأسئلة فان التقرير الأول لمدرس الصف السادس سيصبح بعد اعادة كتابته كالتالى :

« انتهت التلميذة من أعمالها فى درس اليوم قبل جميع زملائها فى الفصل ، وبمراجعتى لنتيجة أعمالها اكتشفت فيها سبعة أخطاء ، ومع أنها عبست وتضايقت عندما طلبت منها اعادة عملها لتصحيح الأخطاء المشـــار اليها ، الا أنها قامت بتصويبها ٠

وعندما شرع تلاميذ الفصـــل بمعاونتى فى دراســـة عينة من أخطاء الدروس الجديدة كانت هذه التلميذة واحدة من أربعة تلاميذ تطوعوا للمعاونة فى تصحيح هذه الأخطاء ٠ ووفقا لنتائج اختبارات الذكاء التى أجريناها فان هذه التلميذة تعتبر من أذكى التلاميذ الثلاثة الأول فى الفصل اذ كان معدل ذكائها فى اختبار بينت ١٢٩ Binet IQ كما حصلت على ١٣٤ فى اختبار كاليفورنيا للنضج العقلى California Test of Mental Maturity .

ومما يذكر أننى عندما اقتربت من مكان جلوسها لمراقبة عملها وجدتها تقرأ فى احدى الروايات البوليسية وقد تكررت هذه الظاهرة عدة مرات ، كما لاحظت أنها تحدثت الى زملائها الجالسين بجوارها لأكثر من مرة خلال فترة الدرس ٠

وأخيرا فان رأيى الشخصى فيها أنها تلميذة ذكية جدا تفضل اللعب على أداء عملها بما يتناسب مع قدرتها ، وهى تحتاج الى تحسين وتطوير عاداتها فى العمل » ٠

ويتضح لنا من هذا التقرير المعاد كتابته توافر البيانات الموضوعية النى تبرر الآراء والأحكام التى أصدرها المدرس ، كما أننا حصلنا على الحقائق اللازمة التى تمكننا من تكوين رأينا عن التلميذة ٠

وعلى غرار ماحدث فى التقرير الأول فان هناك عدة أسئلة يجب الاجابة عنها قبل أن نشرع فى مناقشة التقرير الموضوع عن الحالة الثانية ، وفيما يلى هذه الأسئلة :

١ ـ ما الذى جعل المدرس يعتقد أن التلميذة تتجاهل زميلها ؟
٢ ـ ما السبب الذى حدا بمدرس التلميذ الى الحكم بأنه لم يتم عمله ؟
٣ ـ ماهى العبارات والكلمات التى ينطقها التلميذ صحيحة عادة ؟
٤ ـ ماهى الطريقة الفعالة التى يستطيع بها التلميذ تحسين طريقة نطقه ؟
٥ ـ لماذا يعتقد المدرس أن هذه الطريقة تمثل خير الوسائل لتحسين نطق تلميذه ؟

فاذا ماحصلنا على اجابات هذه الأسئلة فاننا نستطيع أن نستبدل بآراء المدرس الشخصية الحقائق الموضوعية ونعيد كتابة التقرير على هذا الأساس ، واذا لم يستطع المدرس أن يجيب عن أسئلة معينة من مجموع هذه الأسئلة ، فاننا نحتفظ بها لمناقشتها خلال دراسة أعمق لحالة التلميذ ، وأخيرا فانه من الواجب أن نسجل آراء المدرس الشخصية فى جزء منفصل عن التقرير ٠

ومع تسليمنا بأن الطرق التى أوضحناها سابقا ستحقق الموضـوعية فى كتابة التقارير ، فان احتمال اختلاف المدرســين الذين يلاحظون نفس التلميذ فى كتابة تقاريرهم عنه مازال قائما ، اذ الثابت أن خبرة المدرس الشخصية وميوله وقيمه واحتياجاته ستؤثر حتما فى طريقة كتابته لتقريره ٠ وعلى هذا فانه يتحتم على المدرسين ألا ينسوا خلال دراستهم لسلوك أى تلميذ أنهم محتاجون الى الملاحظات الشخصية المســتقلة التى يسجلها عدة أفراد مختلفين ٠ ومن البديهى أن مثل هذه الدراسة التعاونية لحالة التلميذ ستصوب من الأحـكام غير الصائبة التى تنشأ بناء على تفسيرات قائمة على غير أســاس

موضوعى ، بالاضافة الى سدها لأوجه النقص التى قد توجد عادة فى الدراسة التى يتولاها مدرس واحد بمفرده ٠

وسيجد المدرسون فى التوجيهات التالية ما يعاونهم على تعلم الملاحظة الموضوعية لحالة التلميذ مع كتابة تقاريرهم بدقة تامة بناء على ملاحظاتهم ٠

١ ــ يجب على المدرس الملاحظ أن يحاول معرفة نفسه أو بمعنى آخر يجب عليه أن يتفهم حقيقة مشاعره واحتياجاته وآرائه الشخصية التى تؤثر فى ملاحظاته وكتابته لتقرير عن سلوك معين لتلميذ ما ٠

٢ ــ يجب على المدرس الملاحظ أن يصف المكان والظروف التى قام بملاحظة التلميذ فيها ٠

٣ ــ يجب على المدرس الملاحظ أن يســـجل ما يقوله التلميذ وما يفعله مع العناية بالتفصيلات على قدر طاقتـــه ، وبالأخص ما كان متعلقا منها بالتصرفات التى تفسر فكرة التلميذ عن نفسه وعن مشكلاته ، كما عليه أن يراعى تسجيل تصرفات التلميذ وفق تسلسل حدوثها ، وعليه بقدر الامكان أن يلاحظ تصرفات أقران التلميذ والتى لها علاقة بسلوكه ٠

٤ ــ يجب على المدرس الملاحظ أن يلاحظ التلميذ فى مواقف متعددة ومختلفة متتبعا له فى حجرة الدراسه وصالة الطعام والملعب وصـــالة الهوايات والحفلات المدرسية والبيئة والمنزل ، كما عليه أن يلاحظه خلال فترات عمله ولعبه مع زملائه ومشرفيه وقادته ، وعليه أن يراعى أن تكون هذه الملاحظة موزعة على فترات متباينة من اليوم المدرسى ٠

٥ ــ يجب على المدرس الملاحظ أن يصف السلوك العادى التقليدى للتلميذ ، بالاضـــافة الى وصف سلوكه غير العادى ، اذ أنه من المهم أن نعرف تصرف التلميذ فى المواقف العادية ، كما يجب أن نعرف سلوكه تجاه موقف يجابه فيه بمشكلة ما ٠

٦ ــ سيجد معظم المدرسين أنهم محتاجون الى تدوين بعض الملاحظات خلال ملاحظتهم للتلميذ ، ونحن ننصح المدرســـين الذين يقومون بملاحظة تلاميذهم فى أثناء قيامهم بعمل آخر أن يسجلوا ملاحظاتهم باختصار فى شكل نقاط سريعة ٠ والمؤكد أن أمثال هـــذه الملاحظات السريعة ستعاون فى استبعاد الأخطاء التى قد ترد فى تقاريرهم ٠

٧ ـ يجب على الملاحظين أن يتذكروا أن تسجيل تصرف عادى تافه للتلميذ يعطى فكرة ضئيلة عنه ، ولكنه مجموع عدد من الملاحظات التى تسجل من جمـــاعة من الملاحظين الممتازين وعلى مدار فترة طويلة من الزمن سيعطى دلالة واضحة عن سلوك التلميذ وحالته • ويسمى تلخيص هذه المجموعة من التقارير بالسجل القصصى والذى سنناقشه فى الجزء التالى من هذا الفصل •

السجل القصصى

يميل المدرســـون فى بعض الحالات المعينة الى اعداد تقارير تفصيلية دقيقة وان لم يتيسر لهم الوقت الكافى لكتـــابة التقارير المطولة ، لذا فان السجل القصصى يعتبر الوسيلة الفعالة لتجميع ملاحظات المدرسين ، ويمثل السجل القصصى أسلوبا لجمع المعلومات وفقا للقواعد التى شرحناها سابقا •

ولتنظيم عملية كتـــابة وملء السجل القصصى للتلميذ ، فان الأمر يقتضى أن يزود كل مدرس ببطاقة صغيرة الحجم يتولى المدرس تسجيل اسم التلميذ وملاحظاته عن سلوكه على أحد وجهيها ، كما يسجل آراءه وتفسيراته الشخصية التى يعن له تسجيلها على الوجه الآخر من البطاقة ، كما يتعين على المدرس أن يدون اسمه وتاريخ تسجيله للمعلومات • ثم عليه أن يثبت هذه البطاقة فى ملف البطاقة التراكمية للتلميذ • ويمكن أن يخصص جزء خاص من ملف البطاقة التراكمية لوضع البطاقات التى يملأها المدرسون فى هــذا الجزء ، ويحسن أن ترتب أمثال هذه البطاقات متسلسلة وفقا لتواريخ وضعها فى ملف البطاقة التراكمية حتى يستطيع أخصائى التوجيه أو من يعنيه الأمر أن يتتبع تطور سلوك التلميذ من خـــلال دراسته للملاحظات المدونة فى بطاقات المدرسين •

وعلى سبيل المثال ، فعندما بدأت أخصائية التوجيه فى احدى المدارس الثانوية فى تطبيق أسلوب السجل القصصى فى مدرستها فانها قامت باعطاء كل مدرس من زملائها فى المدرسة مجموعة من البطاقات صغيرة الحجم وشرحت لكل منهم طريقة استعمالها ، ثم طلبت منهم تسليمها هذه البطاقات بعد ملئها كى تضمها الى ملفات البطاقات التراكمية للتلاميذ والتى كانت تحفظها فى مكتبها • ورغما من هذا فانها وجدت نفسها مضطرة أحيـــانا الى الاتصال بالمدرسين طلبا لاســـتكمال المعـــلومات عن حالات بعض تلاميذ بعينهم •

وللتدليل على مانقول فان هذه الأخصائية تقدمت الى لجنــة التوجيــه بالمدرسة تطلب منها المعاونة على دراسة حالة أحد التلاميذ ، وعقب عدة اجتماعات للجنة بدأت الأخصـــائية فى تلقى تقارير من مدرسى التلميذ توضح مدى تقدمه ، فيما عدا واحدا من المدرسين لم يرسل لها أى تقرير ٠ وسعت الاخصائية الى مقابلة هذا المدرس وتناقشت معه مبدئيا ، ودلتها هذه المناقشة على حاجة المدرس الى تعلم كيفية كتابة التقارير القصصية ، وفى مناقشتها التالية مع هذا المدرس بادرته بقولها : « كيف يسير تلميذك فلان فى مادة الدراسات الاجتماعية ؟ » وأجابها المدرس باقتضاب قائلا : « انه آخذ فى التحسن » ، وسألته الأخصائية قائلة : « وكيف حدث هذا التحسن ؟ » فأجابها المدرس قائلا : « ان التلميذ يقول انه أصبح قادرا على القيام بواجباته المدرسية ، كما أنه قرأ كتابا بأكمله فى التاريخ ، وأنا أعتقد أنه أمر هام بالنسبة له ، وقد حصل على تقدير جيد فى آخر امتحان عقدته لفصله» ٠ ثم أردف المدرس قائلا: « وقد أخبرنى أنه لم يسبق له الحصول على تقدير جيد فى أية مادة أخرى غير مادة الحساب » وأظهرت الأخصائية سرورها لتقدم التلميذ وعقبت بقولها : « لعلك تعرف ان ملاحظتك الأخـــيرة تعتبر هامة ، ومن الضرورى تسجيلها ووضعها فى ملف البطاقة التراكمية للتلميذ ، وأرجو أن تسجلها على هـــذه البطاقة التى سأعطيها لك حتى يمكن أن يطلع عليها ويستفيد منها الزملاء المدرسون الذين يسعون الى معاونة التلميذ ، كما أننى أرجو أن تسجل آراءك التى تعتقد أنها ستساعد التلميذ على الوجه الآخر من البطاقة حتى تستطيع الاســتفادة من توصياتك الشخصية مع فصــلها من ناحيـــة تسجيلها عن ملاحظاتك الموضوعية التى ستدونها على الوجه الآخر » ٠

ولا شك أن أخصائية التوجيه بهذه المدرسة قد استطاعت عن طريق أمثال هذه الاتصالات الشخصية بالمدرسين أن تعاونهم على تعلم كيفية ملاحظة التلاميذ وكتابة التقارير التى يمكن لجميع أعضاء هيئة المدرسة الاستفادة بها.

اســـتمارات تقويم التلميذ

اتضح لنـــا مما سبق شرحه أن الســجل القصصى يفيد فى تعرف نمو قلة من التلاميذ فقط بحكم طريقة تطبيقه ، وعلى هذا فمن الواجب على أعضاء هيئة المدرسة أن تأخذ بطريقة أخرى حتى تستطيع تقويم نمو وتقدم جميع التلاميذ على فترات دورية ٠ وقد أثبتت التجربة أنه يمكنهم الاستفادة

من تطبيق استمارة تقويم التلميذ فى تحقيق هذا الغرض شريطة الاهتمام بتصميمها ٠

ولضمان الاستفادة الايجابية من تطبيق هذه الاستمارة فى المدرسة فانه يتحتم على جميع من يستعملونها،وهم التلاميذ وأولياء الأمور والمدرسون، أن يتفهموها جيدا ٠ والثابت أنه يمكن تحقيق هذه الفائدة اذا تعاونوا جميعا على تحديد ما يجب على المدرسين والتلاميذ أن يقوموا به فىالمدرسة، وما يتعين على المدرسين أن يبلغوه الى الآباء والأمهات عن طريق التقارير ، بالاضافة الى ضرورة استيعابهم للغرض من استعمال استمارة تقويم التلميذ ٠ ومع أنه من البديهى أن يتحمل مجلس التعليم قانونا مسئولية تحديد رسالة المدرسة ووظيفتها ودورها دون أن يحق لهذا المجلس تفويض الغير فى تحمل هـــذه المسئولية ، فانه يشجع عادة هذا النوع من التعاون الوثيق فى التخطيط لما فيه صالح المدرسة وتلاميذها ومدرسوها ٠ والجدير بالذكر أن مجلس التعليم ينظر بعين الاعتبار الجادة الى جميع الآراء والمقترحات التى تصله من جماعة منظمة تعبر عن وجهات نظر التلاميذ أو المدرسين أو أولياء الأمور ٠

وبعد أن تحدد اللجنة المشتركة المكونة من ممثلين عن التلاميذ والآباء والمدرسين الأهداف العامة التى يجب على المدرســـة أن تسعى الى تحقيقها ، بالاضافة الى وضعها للأسئلة التى تتطلب اجابة عنها فى تقارير المدرسين عن نمو وتقدم تلاميذهم ، فانه يتعين على المدرسين المؤهلين تأهيلا خاصـــا فى التقويم ووضع المقاييس أن يتولوا تصميم اســـتمارة تقويم التلميذ ٠ واذا ماشعر هؤلاء المدرسون أن اللجنة المشتركة تغالت فى وضع قائمة طويلة عن الأسئلة يتعذر تضمينها فى اســـتمارة تقويم التلميذ فانه يجب عليهم أن يسعوا للاجتماع باللجنة المشتركة بغرض التقليل من هذه الأسئلة الى الحد الأدنى الضرورى ٠ وواجب اللجنة المشتركة أن تعاون المدرسين المتخصصين على شمول استمارة تقويم التلميذ للأسئلة التى يرغب الآباء والتلاميذ فى الحصـــول على اجابات عنها مع الأخـــذ بعين الاعتبار مقـــدرة المدرسين الذين سيطبقون استمارة التقويم من حيث توافر الوقت الكافى لديهم للاجابة عن هذه الأسئلة عن طريق اتصالهم اليومى بالتلاميذ بالاضافة الى أعباء أعمالهم الثقيلة الأخرى ٠

ويعقب الاتفاق بين اللجنة المشتركة والمدرسين المتخصصين فى التقويم على قائمة محددة للأسئلة قيام المدرسين المتخصصين باعداد استمارة التقويم

الملائمة مع مراعاة تيسير مجال التنويع والكثرة لاجابات كل سؤال على حدة • كما يجب عليهم خلال تصميمهم لهذه الاستمارة التركيز على عمليات وصف سلوك التلميذ دون الحكم الشخصى على هذا السلوك •

ومما يجدر الاشارة اليه أنه يجب على المدرسين المتخصصين فى التقويم كخطوة أولى فى اعدادهم للاستمارة أن يجربوها بالتعاون مع المدرسين على مجموعة من التلاميذ كعينة • ولا شك أن اجابات المدرسين عن الأسئلة التى تشملها الاستمارة ستوفر للمتخصصين المادة الكافية لاعادة صياغة الأسئلة مع العناية باتاحة فرص التنوع والكثرة لاجابات كل سؤال على حدة • ويجب على المتخصصين أن ينبهوا زملاءهم المدرسين الى تجنب استعمال الكلمات التى لها صفة العمومية فى وصفهم لسلوك التلميذ كتسجيل كلمات : ممتاز أو جيد أو متوسط أو ضعيف ، اذ أن هذه الأحكام التقديرية تختلف من حيث معناها وقيمتها من فرد الى آخر • وقد أثبتت التجربة أن اجابات المدرسين لا يمكن أن تخلو من الأحـكام التقديرية الفردية مما يتعين معـه أن يقوم أخصائيو التقويم بمراعاة التقليل من فرص أمثال هذه الاجابات الى الحد الأدنى عند وضعهم لأسئلة استمارة التقويم • وعلى المتخصص أن يسعى عند وضـــعه للأسئلة أن تكون اجاباتها وصفا لسلوك التلميذ وبما يجيب عن الأسئلة التى حددتها اللجنة المشتركة المكونة من التلاميذ والآباء والمدرسين ،بالاضافة الى كون كل اجابة من اجابات السؤال الواحد مدعمة له ومغطية لجزء من معناه.

وسنذكر فيما يلى نماذج من الأسئلة واجابات كل واحد منها كمـــا وضعتها مجموعة من الأفراد اتبعت خطة العمل التى شرحناها سابقا :

س١ ــ ما مدى كفاية هذا التلميذ فى أدائه لعمله ؟

الاجابات :

١ــ١ــ انه على درجة من الكفاية فى أدائه لعمله ، وان كان هنـــاك أخطاء فى هذا العمل يجب تصويبها •

١ــ٢ــ يؤدى عمله بكفاية عندما يشترك مع زميل كفء فى أداء هذا العمل ولكنه يتردد فى تحمل مسئولية انجاز هـــذا العمل بمفرده •

١ـ٣ـ ينتابه اليأس ويستسلم دون أن يحاول بذل أقصى جهده ٠

١ـ٤ـ يميل الى اضاعة الوقت قبل البدء فى العمل ، ولكنه يؤدى عمله بكفاية اذا ما استقر على مقعده وبدأ فى عمله ٠

١ـ٥ـ يستغل وقته خير استغلال وينتج انتاجا جيدا ٠

١ـ٦ـ رغما من أنه يعرف أنه يحتاج الى المساعدة فى أدائه لعمله ، الا أنه لا يتقبل قبولا حسنا المساعدة التى قد تقدم اليه ٠

١ـ٧ـ لا ينطبق على حالة التلميذ أية اجابة من الاجابات السابقة ٠

س٢ : هل يتقبل هذا التلميذ ويتحمل مسئولية أدائه لعمله المدرسى ؟

الاجابات :

١ـ١ـ يقوم بأداء العمل المطلوب منه أداؤه فقط ٠

١ـ٢ـ يقوم عادة بانجاز عمل يفوق مايطلب منه أداؤه ٠

١ـ٣ـ لا يتم عادة عمله بأكمله ٠

١ـ٤ـ يقوم أحيانا بانجاز عمل يفوق مايطلب منه أداؤه ٠

١ـ٥ـ يقوم بانجاز عمل يفوق ما يطلبه منه مدرسه اذا أثار موضوع العمل اهتمامه ، وان كان فى أحيـــان أخرى يؤدى العمل الذى يطلبه منه المدرس فقط ٠

١ـ٦ـ يقوم بانجاز عمل يزيد عما يطلبه منه مدرسه اذا كان عارفا بكيفية أداء هذا العمل ، ولكنه يميل الى تجنب أداء الأعمال التى تصادفه صعوبة فى أدائها ٠

١ـ٧ـ لا ينطبق على حالة التلميذ اجابة من الاجابات الســـابقة ٠ ويجب أن ترتب الاجابات عن كل ســـؤال وفقا للترتيب الأبجدى حتى نتجنب ترتيبها وفقا لتسلسل تقديراتها من مســـتوى جيد الى مستوى ردىء ٠ ويمـــكن للمدرسين أن يدونوا اجاباتهم الشخصية عن السؤال اذا رأوا أن الاجابات

الموضوعة لهذا السؤال أخفقت فى وصف التلميذ كما يرونه من وجهة نظرهم .

واذا ما كانت المدرسة تطبق طريقة تقدير التلاميذ بالحروف ـ أ للممتاز و ب للجيد ... الى آخره ـ فيجب على المدرسين أن يستمروا فى الأخذ بهذه الطريقة وان كان يمكنهم استعمال استمارة التقويم فى دعم هذه الطريقة فى التقدير . واذا ما كان المدرسون يضعون تقديراتهم بناء على السمات الشخصية للتلاميذ ، فانه يمكنهم استخدام استمارة التقويم كبديل عن هذا الجزء من بطاقة التقدير .

ويمكننا أن نؤكد أن اجراء عملية تقويم كل تلميذ لمرة واحدة فى الفترة الدراسية الواحدة فيه الكفاية ، اذ أن تكرار اعداد التقارير بغرض تقويم التلميذ يضطر المدرس لأن يكون سطحيا فى تقويمه له ، بينما اذا طولب المدرس بتقويم تلاميذه مرة فى كل فترة دراسية ، فان هذا سيتيح له الوقت الكافى للقيام بهذه العملية فى النصف الثانى من كل فترة دراسية وخاصة اذا ما وفرت له المدرسة استمارات التقويم والأسئلة اللازمة بما يتيح له تسجيل ملاحظاته خلال تلك الفترة .

والجدير بالذكر أنه يجب على مدرسى المرحلة الابتدائية أن يعدوا تقارير تقويمهم لتلاميذهم من أصل وصورة ، بينما يكفى أن يعد مدرسو المدارس الثانوية تقاريرهم التقويمية من أصل واحد ، فقط ، باعتبار أن كلا منهم يلاحظ عددا كبيرا من التلاميذ ، ويحسن فى هذه الحالة أن تخصص المدرسة أحد الكتبة لاعادة كتابة هذه التقارير من أصل وصورة مع ارسال الأصل الى ولى أمر التلميذ والاحتفاظ بالصورة فى ملف البطاقة التراكمية للتلميذ . ولا شك أن الاحتفاظ بصورة من استمارة تقويم كل تلميذ فى ملف بطاقته التراكمية سيفيد أعضاء هيئة التدريس فى معرفة مدى تقدم التلميذ . ومن البديهى أنه يمكن للمدرسين استعمال تقارير السجلات القصصية التى يدونونها عن تلاميذهم فى دعم استمارات تقويمهم عن طريق ارفاقها بها .

اجتماع بحث الحالة

دلت التجربة على أنه حتى فى المدارس التى تقوم فيها لجان للتوجيه حيث يتولى أعضاؤها القيادة والاشراف على الجماعات المشكلة من مدرسى

المدرسة الآخرين بغرض القيام بدراسات عن تلاميذ المدرسة فان أعضاء هذه الجماعات لا يعنون بتسجيل ما يتعلمونه للاستفادة منه فى المستقبل ، وعلى هذا فانه يجب أن تحفظ تقارير اجتماعات بحث حالات التلاميذ فى ملفات بطاقاتهم التراكمية • ويجب على كل لجنة للتوجيه بكل مدرسة أن تنتخب سكرتيرا لها يتولى مسئولية تسجيل الأسئلة الآتية واجاباتها بالنسبة لكل تلميذ تبحث أو تدرس حالته عن طريق اللجنة :

١ ـ ماالذى عرفناه عن هذا التلميذ ؟

٢ ـ ماهى العوامل الموضوعية التى يمكن أن نضع على أساسها برنامجا علاجيا للتلميذ ؟

٣ ـ ماهى المسئوليات والأعمال التى كلفنا بها بعض المدرسين الذين وقع عليهم اختيارنا لمعاونة التلميذ ؟

وقد أوضحنا فى الفصل الأول من الكتاب أن لجنة التوجيه بالمدرســة مسئولة عن تنظيم اجتماعات بحث حالات التلاميذ الذين تحتاج حالاتهم الى دراسة ، كما سبق لنا أن بينا أن هنـــاك بعض المدارس يتولى فيها بعض المدرسين تنظيم أمثال هذه الاجتماعات فى أضيق الحدود • وفى مثل هـــذه الحالات فان ناظر المدرسة أو أخصائى التوجيـــه بها يتولى الترتيب لتنظيم اجتماع لبحث الحالة كلما احتاج أحد المدرسين الى معاونته فى سعيه لمساعدة أحـــد التلاميذ • وغنى عن البيان أنه يجب تخصيص أى فرد من الحاضرين للمؤتمر لتسجيل جميـــع مايدور فيـــه من أسئلة عن التلميذ واجاباتها ، بالاضافة الى أسلوب علاج الحالة •

سجل التحصيل الدراسى

تطبق معظم المدارس الابتدائية طريقة أو أخرى فى تسجيل التقديرات المحددة لمستويات تلاميذها ، والثابت أن جميـــع المدارس الثـانوية ملزمة بتسجيل المواد الدراســـية التى تلقاها تلاميذها مع اثبات التقديرات التى حصل عليها كل تلميذ فى كل مادة دراسية على حدة •

وبينما لا يمكننا الاعتماد كليـــة على تقـدير التلميذ فرديا فى مادة بعينها ، نجد أن مستوى تلميذ المدرسة الثانوية بالنسبة لفصله له دلالة

هامة تنبىء عن مدى امكان نجاحه فى التعليم الجامعى ، بالاضافة الى أن معرفة هذا المستوى سيوفر لأخصائى التوجيـــه بالمدرسة المادة التى تعاونه على التعرف على مســـتوى أعمال التلميذ وعاداته فى هـــذه الأعمال واتجاهاته بالنسبة لها ٠

وحيثما تتوافر الظروف المواتية التى تيسر للتلميذ الطمأنينة فى فحص ومناقشة مشاعره الحقيقية دون ما خوف أو تهديد ، فان أخصائى التوجيـــه يستطيع أن يســـتفيد من التقديرات التى أحرزها التلميذ فى معاونته على تحليل مدى تحصيله الدراسى وميوله التعليمية ٠ وعلى سبيل المثال فان أعظم التلاميذ تفوقا لا يمكن أن ينجح فى جميع المواد الدراسية عن طريق بذله لمجهودات متعادلة من حيث الكم والكيف بالنسبة لجميع هذه المواد ، ويمكننا أن نؤكد أن بعض التلاميذ قد لا يتميزون فى نتائجهم بالنسبة لبعض المواد التى يمكنهم التفوق فيها بسهولة ويسر ، ويمكن لأخصائى التوجيه أن يعرف الكثير من أمثال هذه المعلومات بالعمل مع التلميذ مبـــاشرة ومعاونته على تحليل محتويات سجله ، مقارنا بما سيعرفه من التلميذ نفسه منفصلا عن سجله الدراسى أو العكس ٠

سجل العمل

يتعلم التلاميذ من خلال تجاربهم فى العمل كيفية التعاون مع الأفراد الآخرين من مختلف المهن عن طريق التعامل معهم فى أعمالهم ٠ وبالاضافة الى كسبهم للمال لقاء هـــذا العمل فان التلاميذ يتعرفون مقدرتهم وأنفسهم مع تعرف أعضاء المجتمع الذين يعملون معهم وطرق اكتسابهم لعيشهم وكيفيـــة ممارســـتهم لحياتهم ٠ وقد يسهو بعض المدرســين عن أن التلميذ يحســن من عادات عمله عندما يمارس وظيفة ما ، بل ان الثابت أن بعض التلاميذ لا يشعرون بحقيقة حاجتهم الى تحسين عاداتهم فى العمل الا بعد التحاقهم بوظيفة أو عمل ما ٠ ويجب على المدرسة أن تضمن ملف البطاقة التراكمية للتلميذ وصفا شاملا لخبراته فى العمل مع ايضاح جميع الحقائق والبيانات عن هذا العمل وفقا لنموذج البطاقة الموضحة فى الشكل رقم ٤ التالى بيانه :

شكل رقم (٤) نموذج بطاقة العمل للتلميذ

اسم العمل أو الوظيفة	طبيعة ونوع العمل	اسم المؤسسة التي يعمل فيها واسم المشرف عليها	تاريخ التحاقه بالعمل

ورغما من أن البطاقة التراكمية للتلميذ ستضم البيانات المستخرجة من بطاقة عمله ، الا أن أخصائى التوجيـــه سيجد نفسه محتاجا بين الحين والآخر الى المزيد من المعلومات عن عمل هذا التلميذ ٠ ويجب عليه فى هذه الحالة أن يقنع التلميذ بأنه يسعى الى معاونته فى تقويم تجاربه فى هـــذا العمل ٠ ويستطيع أخصائى التوجيه بالتعاون مع مدرسى اللغـة الانجليزية أن يحدد بعض الموضوعات التى تعالج وظيفة التلميذ خلال عطلته الصيفية أو عمله لبعض الوقت خلال دراسته بغرض الحصول على المزيد من المعلومات لتضمينها فى البطاقة التراكمية للتلميذ ٠ ومن المفيد أن تشتمل عناصر هذه الموضوعات على ما يعاون التلميذ على تحليله لخبراته فى العمل مع الاهتمام بالنواحى التالية :

١ ــ نواحى العمل التى أحبها التلميذ فى وظيفته ٠

٢ ــ نواحى العمل التى لم يحبها التلميذ فى وظيفته ٠

٣ ــ نواحى العمل التى أجاد التلميذ القيام بها فى وظيفته ٠

٤ ــ نواحى العمل التى قام بها التلميذ على مســـتوى ضعيف من الكفاية والانتـــاج ٠

٥ ــ ماهى حقيقة مشاعر التلميذ تجاه الأفراد الذين عمل معهم ؟

٦ ــ ماالذى تعلمه أو اكتسبه من خبراته فى هذا العمل ؟

فاذا ماقام التلميـــذ بتحليل خبراته فى العمل وآثارها فى نفســـه فلا شك أن فهمه لنفسه وقدراته سيزداد عمقا ، ورغما من تسليمنا بضرورة معاونة أخصائى التوجيه للتلميذ فى تقويمه لخبراته فى العمل فان هـذا لن يغنى عن حتمية قيام التلميذ نفسه بتقويم خبراته فى العمل وتقرير مدى استفادته من هذه الخبرات •

بطاقة النشـــاط

ينادى معظم المربين والعاملين فى التعليم بضرورة تقويم أعمال ونشاط التلميذ التى يقوم بها أو يشترك فيها خارجا عن حدود حجرة الدراسة • وقد اقتنع المسئولون الاداريون والفنيون عن التعليم بأن بطاقة نشاط التلميذ التى يدون فيها نشاطه خارج الفصل تمثل جزءا هاما يجب أن يتضمنه سجل التلميذ • ولا شك أن تطبيق هـذه المبادىء يقتضى من المدرسين وأخصائيى التوجيـــه مقدرة على تسجيل أوجه نشـــاط التلميذ المدرسى خارج حجرة الدراسة ، بالاضافة الى تدوين أســـماء المنظمات والهيئات التى ينتمى اليها التلميذ •

ولتفسير ذلك نقول انه يجب على المدرسين والموجهين أن يصفوا بدقة المنظمة أو الهيئة التى يتمتع التلميذ بعضويتها مع العناية بتسجيل مجالات نشاط هذه المنظمة ، ودور التلميذ من حيث ايجابية مشاركته فى نشاطها • ويوضح لنا الشكل رقم (٥) نموذج بطاقة النشـــاط لتلميذ ما ، المعلومات والبيانات التى تمثل الحد الأدنى لما يجب معرفته عن نشاط التلميذ الخارجى والتى يجب أن تضم الى ملف البطاقة التراكمية للتلميذ •

شكل رقم (٥) نموذج بطاقة النشـــاط للتلميذ

ماهية النشاط ونوعه	دور ومسئولية التلميـــذ	المشروعات الهامة التى يشملها النشـــاط	تاريخ الالتحـــاق بعضوية المنظمة

وسنوضح فى الفصل الخامس عشر من الكتـــاب عدة أمثـلة تطبيقية للتوجيه من خلال أوجه النشاط الخارجية للتلميذ ، كما سنناقش دلالة وأهمية خبرات أوجه النشاط الخارجية للتلميذ فى الفصل السادس عشر ٠

السجل الصـــحى

من الحقائق الثابتة أن المدرسين لا يمكنهم بحـــكم تأهيلهم أن يقوموا بعلاج التلاميذ المرضى ، وان كان فى استطاعتهم تعرف علامات ودلائل مرض أحـــد التلاميذ ، ولعلنا نتفق على أن التلميذ المريض لا يمكنـــه بحال أن يستفيد من دراسته ٠ ولا شك أن المدرسين فى حاجة ماســـة الى معاونة الطبيب لعلاج التلاميذ المرضى بالاضـــافة الى حاجتهم لمساعدته فى تدريبهم واعدادهم لمعرفة علامات ومظاهر مرض أحد التلاميذ ، والتى تستدعى احالته الى الطبيب ٠

وتعنى معظم المدارس بتنظيم فحص طبى عام لجميع تلاميذها فى شهر سبتمبر من كل عام قبل بدء الدراسة مباشرة ، وبالاضافة الى هذا فاننا نجد أن بعض المدارس وخاصة الصغيرة منها تتفق مع أحد الأطباء للعمل بها فى وظيفة لبعض الوقت أو تستخدم طبيبا للعمل كطبيب للمدرسة كلما احتاج الأمر الى خدماته ٠ وبغض النظر عن أسلوب استخدام المدرسة للطبيب فانه يتعين عليه أن يرشد المسئولين عن المدرسة الى طبيعة وأهمية الفحص الطبى المطلوب بالنسبة لتلاميذها ٠ ويجب على المدرسة أن تسعى الى توفير خدمات طبيب للأســـنان لتلاميذها ٠ والملاحظ أن بعض الآباء يفضـــلون فحص أبنائهم وعلاجهم لدى طبيب الأسرة ، ومع جواز السماح للآباء باتخاذ هـــذا الاجراء بالنسبة لأبنائهم فانه يجب على جميع الأطباء الذين يقومون بفحص التلاميذ وعلاجهم أن يقدموا تقارير عن حالات التلاميذ الذين يعالجونهم الى الموظف المسئول بالمدرسة والذى يعينه مدير التعليم بالمنطقة ٠ كما يجب على مدير التعليم أن يوافى الآباء بتقارير عن نتائج الفحص الطبى لأبنـــائهم ، اذ أنه من المفيد أن يعرف الآباء بحالة أبنائهم الصحية ، سواء أكانت هـــذه الحالة مطمئنة أم تحتاج الى علاج ٠

ويجدر بنا أن نوضح أنه فى الحالات التى لا يستطيع الآباء فيها تحمل نفقات توفير الرعاية الطبية لأبنائهم ، فان واجب طبيب المدرسة أو ممرضتها

أو ناظرها أن يسعى فى طلب معونة المؤسسات والهيئات العاملة فى ميدان الرعاية الاجتماعية فى المنطقة التى تقع المدرسة فى نطاقها ، ومما لا شك فيه أن قيمة الفحص الطبى للتلاميذ تتوقف على مدى ايجابية السلطات المسئولة من حيث قيامها بالعمل على علاج المشكلات الصحية ٠

ويجب على ادارة المدرسة أن تحتفظ بسجل لكل تلميذ تسجل فيـــه جميع الأمراض المعدية التى أصابته أو تصيبه بالاضافة الى حفظ التقارير التى يضعها طبيب المدرسة وطبيب الأسنان عن حالة التلميذ ٠ وتلجأ بعض المدارس الى ارفاق هذا السجل مع استبيان التاريخ الشخصى للتلميذ ، فى حين تحتفظ بعض المدارس الأخـــرى بهذا السجل بعد ملئه منفصـــلا عن الاستبيان حتى يسهل على الطبيب أو الممرضة استخدامه كلما لزم الأمر ٠

SUGGESTED READINGS

1. Cronbach, Lee J., *Essentials of Psychological Testing*, Harper, New York, 1949. In Chapter XVIII Cronbach makes good suggestions for improving observations and for using rating scales.
   a. Describe one situation in which you could apply Cronbach's ideas on developing a rating scale for use in your work.
   b. From what other sources could you obtain data to supplement that which would be provided by your scale ?
2. Froehlich, Clifford P., and Darley, John G., *Studying Students*, Science Research Associates, Chicago, 1952. Chapter IV-VIII, and XV are recommended for study in connection with the topics presented in this chapter.
   a. What do these authors believe the staff should observe about students ?
   b. How can the staff obtain information from the pupil about himself ?
3. Prescott, D. A., "Communicating Knowledge of Children to Teachers," *Child Development*. 19 : 15-24, March 1948. In this paper Prescott reviews his experiences in helping a group of teachers increase their understanding of children through use of child study on the job.
   a. How could this technique be used in your school ?
4. Strang, Ruth, *Counseling Technics in College and Secon-*

dary School, Harper, New York, 1949. Professor Strang presents excellent material on the following: observing behavior, Chapter II; rating scales, Chapter III; personal documents, Chapter IV; the case study, Chapter VIII.

a. What is a case study?

b. What are the characteristics of a good case study?

SUGGESTED FILM

1. *This Is Robert* (80 minutes) New York University Film Library, produced by the department of Child Study of Vassar College in Cooperation with Sarah Lawrence College Nursery School, 1942. This film is a photographic study of an aggressive boy who has minor problems. The film traces Robert's development from the time he entered nursery school until he finds a place for himself in the first grade.

Turn back to the early part of this chapter and reread the suggestions for observing and reporting on child behavior Use these suggestions in writing up your observations of Robert in this film.

a. Compare your report with the reports of two of your classmates. Were there any differences in the things you selected to report? How were these differences related to your own personal interests?

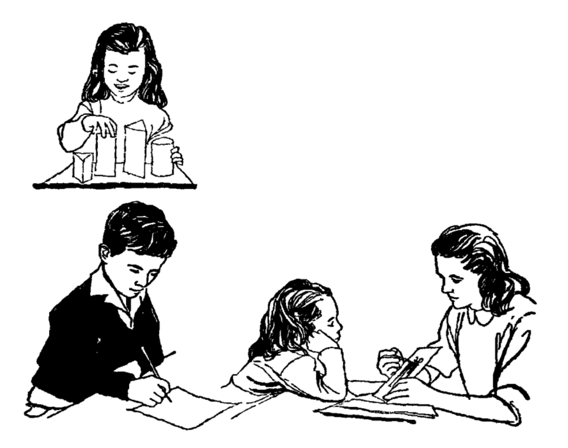
b. What were Robert's good points?

c. What were the strong positive influences in Robert's early childhood?

d. What made it difficult for Robert to adjust to his grandparents?

e. How did the nursery school help Robert?

٦ مقدمة فى دراسة الطفل باستعمال الاختبارات



تعاون الاختبارات المدرسين والموجهين الذين يستغلونها على تفهم تلاميذهم • ويمكن القول أن بعض المدرسين والموجهين يثقون كل الثقة بنتائج الاختبارات وما تعطيه من دلالات على مقدرة تلاميذهم ، فى حين نجد أن البعض الآخر منهم لا تتوافر لديه الدربة الكافية للاستفادة من أساليب الاختبارات التى يحاولون ما وسعهم الجهد تطبيقها ، بل انهم يشغلون أحيانا فى استغلالها، وهم بتحليلهم وتفسيرهم الخاطىء لنتائج الاختبارات قد يضرون تلاميذهم عن طريق تشجيع هؤلاء التلاميذ على اختيار مواد دراسية أو اتجاهات مهنية تؤدى بهم الى أوخم العواقب ، أو هم قد يوجهون تلاميذهم توجيها يتنافى كلية مع صالح مستقبلهم •

وقد نجد أن لبعض المدرسـين والموجهين القدرة على تفسـير نتائج الاختبارات لزملائهم المدرسين ، ولكنهم لا يستطيعون تفسير دلالات هـذه النتائج اذا ما قصدهم تلاميذهم طلبا للعون • ولعل هذا ينجم عن اخفاق المدرس أو الموجه فى اختيار العبارات أو الكلمات التى يسـتطيع التلاميذ استيعابها وفهمها ، كمـا قد يرجع اخفاقهما الى عدم تمكنهما من خلق أو توفير الظروف الانفعالية الملائمة التى تعاون التلميذ على دراسة ذاته وتساعده على تقبل هذه الذات كما يراها على حقيقتها •

وسنعرض فيما يلى شرحا لحالة أحـد التلاميـذ والتى توضح أوجه الاستفادة المتعددة من الاختبارات كأساليب لدراسة حالة هذا التلميذ والتى أظهرها سجل المقابلة الشخصية بين التلميذ وأخصـائى التوجيـه بعد أن عرف التلميذ نتائج اختباراته فى برنامج المنطقة التعليمية لاختبار تلاميـذ المدارس الثانوية • وسنرى كيف استطاع أخصائى التوجيـه المخلص المتقن لعمله أن يفسر نتائج الاختبار لتلميذه ويفهمه اياها ثم يقنعه بها ، كما سنرى مدى أهمية المعلومات والبيانات التى تجمع عن هذا التلميذ عن غير طريق الاختبارات حتى تتكامل الفائدة من دراسة حالة التلميذ • وبالاضافة الى هذا كله فسنعرف كيف استطاع أخصائى التوجيه التعاون مع زملائه المدرسين بغرض مساعدة هذا التلميذ على تفهم ذاته مع مساعدته على المبادأة فى وضع التخطيط التعليمى والمهنى الملائم لقدراته وميوله •

شكل رقم (٦) بطاقة تسجيل الطالب

المدرسة الثانوية المركزية بولاية الينوى
برنامج الإختبارات
وحدة التقييم
مكتب البحوث التربوية
كلية التربية
جامعة الينوى

٠٤٢٩٥٥
↑
رقمك المدرسى المسلسل

١ اللقب الإسم إسم الوالد

بطاقة تسجيل الطالب
الرجا ملء كافة البيانات مع المحافظة على البطاقة

٢ سنك وتاريخ الميلاد
٣ ضع علامة على المربع المناسب: مذكر ☐ مؤنث ☐
٤ ضع علامة على مرحلتك التعليمية: إعدادى ☐ ثانوى ☐

تأكد من كتابة اسمك على الوجه الآخر للبطاقة

٥ إسم المدرسة :
٦ المهنة التى ترغب فى دخولها :
٧ مهنة الوالد أو ولى الأمر :
٨ فرع التخصص المفضل :
٩ مجال النشاط الثقافى المفضل لديك :
١٠ اذا أتيحت لك حرية الإختيار فما هو المنصب أو الوظيفة التى ترغب شغلها بعد مرور عشرين سنة من هذا التاريخ :
١١ هل تزمع استكمال دراستك العليا : نعم ☐ لا ☐ ضع علامة تؤكد رأيك
١٢ إذا كانت الإجابة على البند ١١ بنعم أكتب الجهات التى ترغبها ١ - جامعة الينوى ٢- اى جامعة أخرى

كيف تفسر للتلميذ نتائج اختباراته

أوضحنا فى مقدمة هذا الفصل أننا سنستعرض حالة أحـــد التلاميذ وكيف تمكن أخصائى التوجيه من تفسير نتائج اختباراته له ثم توجيهه الى ما فيه صالحه · وقد بدأت العملية حين وجد الأخصائى بطاقة نتيجة اختبارات التلميذ مثبتة فى ملف بطاقته التراكمية ، وقد اشتملت البطاقة على نتائج اختبارات التلميذ فى اللغـــة والقراءة وكتابة اللغة الانجليزية واستعمالها بالاضافة الى مجموع أجزاء اختبار الذكاء ·

وكان أخصائى التوجيـــه يعرف عن هـــذا التلميذ تحمسه الشديد للمناقشة وحبه للاختبارات مع رغبته فى التميز فى نتائج هذه الاختبارات ، وذات يوم حضر التلميذ مكتب الأخصائى وسأله فى مرح قبل أن يجلس :

« لقد أخبرنا ناظر المدرسة عندما حضرنا الاختبارات التى عقدت فى شهر سبتمبر الماضى أننا نستطيع معرفة نتائجها منك ، وقد أخبرنى بعض الزملاء أنك تلقيت النتائج التى أرسلتها لك الجامعة ، فهل أستطيع أن أعرف نتائجى ؟ »

وأجابه الموجه فى هدوء : « أعتقد أنك قد سبق أن سألتنى عن نتائج الاختبارات منذ أسبوعين ، وأظن أنك جد مشتاق لمعرفة نتائجك » · وعقب التلميذ بعد أن اتخذ لنفسه مقعدا : « ان أمثال هذه الاختبارات تثير تساؤلى، اذ أننا عندما حضرنا هـــذه الاختبارات فاننى ظننت أن الغرض منها معرفة مستوانا كتلاميذ فى المدرسة الثانوية ، مقارنا بجميع تلاميذ المدارس الثانوية فى المنطقة ، وكنت أود أن أعرف نتيجتى الآن » ·

وتردد الأخصائى برهة قبل أن يعاود الحديث قائلا : « اننى سأخبرك عن كل اختبار على حدة بدلا من اجابتك عن سؤالك ، ولا شك أن حديثنا معا عن كل اختبار سيعاونك على تذكر ماهية هذا الاختبار ، وخلال تفكيرك فى كل اختبار فمن المحتمل أن نخمن نتيجتك فيه » فقال التلميذ بأسلوب يدل على نفاد الصبر « أعتقد أننى قادر على تذكر كل اختبار ، ولكن لماذا لا تخبرنى مباشرة بنتيجتى فى كل اختبار من واقع التقارير التى عندك ؟ »

فأجاب الأخصائى بقوله « اذا استطاع أى تلميذ أن يخمن نتيجته وكان تخمينه أقرب الى الصواب وكثيرا ما ينجح بعض التلاميذ فى تخمينهم ، فاننى

سأعلم يقينا مدى فهمه ومعرفته لموقفه،فاذا ما أخبرته بنتائجه فى الاختبارات دون أن يسعى هو الى تخمينها أولا ، فاننى سأشك فى حقيقة فهمه لموقفه ، كما أنه اذا اعتقد فى أن نتائج اختباراته أفضل مما هى عليه فعلا فانه قد يضـــع لنفسه مخططا تعليميا ومهنيا بمستوى لن يتمكن من تحقيقه ، واذا ما كان تخمينه لنتائج اختباراته أقل مما هى عليه فعلا فان تخطيطه لمستقبله سيخفق من حيث عجزه عن استغلال جميع امكانياته الشخصية ، وعلى هـــذا فانك اذا استطعت أن تخبرنى بمدى تقديرك لنفسك فى نتيجة كل اختبار حضرته فاننى ولا شك سأتأكد من فهمك لموقفك ، وأرجو أن أكون قد شرحت لك سبب تفسيرنا لنتائج الاختبارات بهذه الطريقة » ٠ وعلق التلميذ على حديث الأخصائى بقوله « ان حديثك يبدو معقولا وأرجو أن نبدأ الآن فى مناقشة كل اختبار على حدة » ٠

واستمرت المناقشة والتى سنجد أن ملخص ما قيل فيها سيعاون فى زيادة ايضاح قيمة هذه المقابلة الشخصية بين الأخصائى والتلميذ مادمنا لم نستعرض بالتفصيل أساليب تفسير نتائج الاختبارات والتى سنعالجها فى فصول الكتاب من السابع حتى التاســـع ٠ وقد بدأ الأخصائى فى وصف الاختبارات التى حضرها التلميـــذ مع الاستفسار أولا فأولا عن مدى فهم التلميذ للتوجيهات الخاصة بكل اختبار ومعناها ، بالاضافة الى وثوقه باقناع التلميذ بكفاية الزمن المخصص للاجابة عن أسئلة كل اختبار والتى يعرف اجاباتها ، ثم شرح الأخصائى بعناية الأجزاء المتعددة المكونة لاختبار الذكاء ـ اختبار كاليفورنيا للنضج العقلى والذى سيتم شرحه فى الفصل السابع من الكتاب ـ حتى يعاون التلميذ على تذكر مشاعره خلال اجابته على الاختبار بالاضافة الى توضيح الأخصائى لنماذج الأسئلة الخاصة بهذا الاختبار والتى قد تعاون التلميذ فى محاولته للاجابة عنها ٠

وبدا واضحا أن التلميذ قد استطاع تذكر الاختبارات كما فهم كل ماشرحه الأخصائى عنها فيما عدا كلمة واحدة وردت على لسان الأخصائى عند شرحه لجزء معين من الاختبار ، وعبر التلميذ عن استيعابه لمـــا شرح بقوله « اننى أعتقد أننى قد تذكرت ذلك الاختبار ، ولكن ما معنى هذه الكلمة ؟ »

وأجاب الأخصائى قائلا : « أرجـــو أن تنتظر لحظة ، فاننى سأريك صورة توضح معنى هذه الكلمة ، وأعتقد أن هذه الصورة موجودة فى أحـد كتبى » ثم أراه هذه الصورة ، وقال التلميذ معلقا « اننى أتذكر الآن أن هذا الجزء من الاختبار كان سهلا ولكننى أعتقد أننى لم أكن موفقا فى اجاباتى عن

الأسئلة الخاصة بالمعلومات العـــامة » وهنا ابتسم الأخصائى مستطردا فى حديثه « ان تخمينك فى محله ، فهناك العديد من الكلمات فى هذا الجزء من الاختبار يبدو أنك لم تفهم معناها · والواقع أن هذا الجزء المتعلق بالمقدرة على الاستفادة من الأفكار المكتوبة كان صعبا بالنسبة اليك مقارنا بمعظم زملائك ».

ورغم أن التلميذ كان موفقا فى تخمينه فانه لم يستطع تقبل النتيجة



بسهولة ، اذ قال للأخصائى « ان هناك كثيرا من الكلمات فى هذا الجزء من الاختبار لم أرها فى حياتى من قبل » · وعلق الأخصائى بقوله « انك ولا شك تصادف العديد من الكلمات التى لا تعرفها موجودة فى كتبك المدرسية · »

وقد فات المدرس فى تعبيره هـذا الشىء الحقيقى الذى يهم التلميذ ، وكان الأجدر به أن يستجيب لمشاعره السلبية من حيث انه قد امتحن فى

مواد يحس بأنه لم يسبق له أن تعلمها ، ونتيجة لهذا فانه يمكننا القول ان التلميذ قد ترك المشكلة بغير حل حين عقب على حديث أستاذه بقوله : « أعتقد أنه لا بأس بنتيجة اختبارى فى هذا الجزء ، وان كنت أشعر بأن طريقة نطقى تحتاج الى تحسين » ثم أردف متسائلا : « وما هى نتائجى فى بقيـــة أجزاء الاختبار ؟ »

وعبر المدرس عما يشعر به التلميذ فى هذه المرة حين أجاب بقوله : « انك تأمل ولا شك فى أن نتائجك ستكون أفضل فى بقية أجزاء الاختبار ٠ » وأومأ التلميذ برأسه موافقا ، بينما استرسل الأخصائى فى مناقشة نتيجة الاختبار ، وتحدث عن الجزء التالى من الاختبار فقال : « انك أحسنت الاجابة فى الحالات التى لم تضطر فيها الى كتـابة الآراء لحل المشـــكلات أو اعطاء التفسيرات ، بل انك فى الواقع قد أجدت الاجابة عن معظم زملائك فى أجزاء الاختبار المتعلقة بالصــور والرســوم والأرقام ، وأعتقد أنك قد وجدت أن اختبارات القراءة فى العلوم والمواد الاجتماعية سهلة أيضا » ٠

ورغما من أن التلميذ بدا متحمسا ومرحا ، فانه عاد الى نفس الرأى الذى عبر فيه عن أنه قد امتحن فى مواد لم تتح له فرصة تعلمها من قبل حين قال « أعرف أننى أحسنت الاجابة عن هذه الأجزاء من الاختبار ، اذ أننى أستطيع أن أوضح معنى ما أقرأه اذ لم يشتمل على مجموعة كبيرة من الكلمات التى لا أعرفها أصلا » ٠

وتمكن الأخصائى من أن يستجيب لمشاعر التلميذ فى هذه المرة حين علق على حديثه بقوله : « انك تستطيع الاجابة اذن فى الحالات التى تستدعى تسجيل الآراء المكتوبة أيضا ، ولكن يبدو لى أن اختبار الذكاء قد اشـــتمل على كلمات أعتقد أنك لا تعرفها ٠ » وعلق التلميذ على عبارة الأخصائى بقوله : مادام بعض زملائه قد استطاعوا الاجابة عن هذا الجزء فانه يمكنه الاجابة عنه أيضا ، بل انه من المحتمل أن يكون فى مقدوره تحديد أسباب اخفاقه فى الاجابة ، ثم سأل مدرسه « هل أحسنت الاجابة فى اختبار العلوم والمواد الاجتماعية عن معظم زملائى ؟ » وأجابه مدرسه بالايجاب ٠

ومضى التلميذ فى تساؤله قائلا : « وماذا عن اختبار اللغة الانجليزية وقواعدها ؟ أعتقد أننى لم أكن موفقا فى اجابتى فى اختبار اللغة الانجليزية؟ » وعرف المدرس قلق تلميذه وتخوفه من نتائجه فى اختبار هذه المادة فقال له : « أظن أنه لا داعى لقلقك من نتيجة اختبارك فى اللغـــة الانجليزية ، اذ أن

مستوى اجابتك لا يقل عن مستوى معظم أقرانك ، ويمكننى القول اننى اذا مارتبت درجات نتيجة الاختبار ترتيبا تنازليا فى هذه المادة فان الدرجة التى حصلت عليها ستقع قريبا من الجزء الأوسط من هذا الترتيب • »

وانتهى التلميذ من القاء أسئلته عن نتائجه فى الاختبار ، واتفق مع الأخصائى على موعد آخر يعيد فيه النظر فى تخطيطه المهنى بالنسبة لنفسه •

واذا ما حاولنا تقويم نتيجة ما حدث فى المقابلة الشخصية بين أخصائى التوجيه وبين التلميذ متسائلين عن دلالة درجات الاختبار التى حصل عليها من حيث افصاحها عن حقيقة وضعه ومقدرته بواسطة دراستنا لهذه الدرجات ، فاننا سنجد فارقا ضخما بين درجاته فى الجزء الخاص باللغة من الاختبار وبين درجاته فى الأجزاء الأخرى ـ اختبار كاليفورنيا للنضج العقلى ـ California Test of Mental Maturity فبينما حصل ٩٪ من التلاميذ الذين اشتركوا فى أداء هذا الاختبار على درجات أقل من الدرجات التى أحرزها هذا التلميذ فى الجزء الخاص باللغة ، فاننا نجد أن ٧٣٪ منهم حصلوا على درجات أقل منـــه فى بقية أجزاء الاختبار الأخرى ، والمعروف أنه اذا ماكبر الفرق بين درجات تلميذ ما فى اختبار الأجزاء غير اللغوية ودرجاته فى اختبار اللغة ، فالواجب أن نتحرى عن احتمال ضعف هذا التلميذ فى القراءة •

وبالاضافة الى هذا ، فانه يمكننا أن نلاحظ انعدام التجانس والتقارب بين الدرجات التى أحرزها التلميذ فى الجزء الخاص باللغة من الاختبار وقدرها ٨٥ درجة ، وبين درجاته فى اختبار القراءة وقدرها ٧٣ درجة • ورغما من ضعف درجاته فى اللغـــة فان التلميذ بدا قادرا على قراءة واستعمال مواد اختبار الجزء الخاص بالعلوم والمواد الاجتماعية • وقد أوضح التلميذ السبب فى ذلك بقوله انه فهم جميع الكلمات والمعلومات التى اشتملت عليها اختبارات العلوم والمواد الاجتماعية ، ومع هذا فالواضح أن التلميذ ضعيف فى مقدرته على القراءة بما يبرر عقد اختبار له فى القراءة علاوة على امتحانه فى اختبار ذكاء فردى خاص •

واذا ما انتقلنا الى فحص الدرجات التى أحرزها التلميـــذ فى الجزء الخاص بمهاراته فى الكتابة واستعمال اللغة الانجليزية فسنجد أن أداءه كان متوسطا ، بل ثبت من نتائج الاختبار أنه قد عبر عن آرائه وأفكاره خيرا من ٦٢٪ من زملائه الذين أدوا نفس الاختبار ، كما أنه كان أفضل من ٦٣٪ من زملائه فى استعمال اللغة الانجليزية ونطقها • وتدلنا هذه النتائج على أنه

أفضل ما كان يجب علينا أن نتوقعه منـــه مع الأخذ بعين الاعتبار الدرجة الضعيفة التى أحرزها فى اللغة فى اختبار الذكاء • وتؤيد هذه البيانات التى أوضحناها الحاجة الى ضرورة اختبار التلميذ فى القراءة والقدرات العقلية •

ونحن حين نتمعن فى الأسباب التى دعت أخصائى التوجيه الى اشراك التلميذ فى تفسير نتائج اختباراته ، نجد أنه كان يسعى الى خلق الظروف الملائمة التى تؤدى الى تقبل التلميذ لنتائج اختباراته ثم استعمالها فى دراسة ذاته ، وهو حين ساعد التلميذ على تذكر موقفه فى الاختبارات استطاع فى نفس الوقت أن يعاونه على تقدير مستوى أدائه فى هذه الاختبارات ، وكان يؤيده اذا ما أصاب فى تقديره ثم كان يصوب له هذا التقدير اذا ما أخطأ فيه دون أن يجعله يحس بخطئه ، كما أنه عاونه على التعبير عن مشـــاعره السلبية تجاه نتائج تقديراته •

واذا ما تساءلنا عن الأسباب التى دعت الأخصـــائى الى تجنب اعطاء التلميذ درجات اختباراته مبـــاشرة ، فاننا سنجد أن الواقع يدلنا على أن التلميذ يسيىء فهم نتائج اختباراته بسهولة ، كما أنها تترك انطباعا لدى التلميذ عن مدى دقتها بقدر يفوق قيمتها الحقيقية ، بينما نرى أن ما قاله الأخصائى فى حديثه كان له معنى عند التلميذ • وأوضحت التفسيرات التى قيلت خلال المناقشة موقف التلميذ ومستواه دون اعطاء نتائج الاختبارات أكثر من قيمتها الواقعية •

وقد عرف الأخصـــائى حين بدأ يعد للمقابلة الثانية مع التلميذ أنه محتاج للمزيد من المعلومات عن فكرة التلميذ عن نفسه وعن منزله وسجله الدراسى وأوجه نشاطه خارج حجرة الدراسة وخبراته فى العمل الخارجى • ولا شك أن مثل تلك المعلومات والبيانات التى أمكن الحصول عليها عن طريق الاختبارات وعن مصادر غيرها قد عاونت كلا من الأخصائى والتلميذ على وضع أفضل الخطط وأكثرها واقعية بالنسبة لمستقبل التلميذ التعليمى والمهنى • وقد حصـــل الأخصائى على معـــلوماته بفحص البطاقة التراكمية للتلميذ ، بالاضافة الى تنظيمه لاجتماع بحث حالة التلميذ مع أساتذته ومدرســـيه • واتضح للأخصائى أن تقديرات التلميذ فى مختلف المواد الدراسية لا تقل عن تقدير جيد مع تميزه فى مواد الفنون الصناعية ، كما تبين له أن التلميذ خطط لمستقبله بهدف أن يصبح مدرسا منذ كان فى الصف التاسع ودل

سجله الدراسى على اهتمامه وأمله فى أن يغدو مدرسا للفنون الصناعية مستقبلا •

وثبت للأخصائى من اجتماع بحث حالة التلميذ الذى عقده مع مدرسيه أن التلميذ كثيرا ما انتقد الانتاج الفنى الضعيف لبعض زملاء فصله ودأب على معاونتهم وتوطيد صداقته معهم • ولم يك أحد من مدرسيه على معرفة بوالدته ، وان كانوا يعرفون أباه ، وقد أجمعوا على أن والده يهتم بمستقبل ابنه ويعنى به ، كما اتضح أن للتلميذ خبرة فى الأعمال الخارجية تبدو معقولة من حيث قيمتها بالنسبة لصبى فى مثل عمره ، اذ أنه عمل طوال احدى اجازاته الصيفية فى مزرعة والتحق خلال اجازته التالية فى عمل باحدى محطات البنزين ، بل انه تمكن من الاحتفاظ بعمله فى تلك المحطة لبعض الوقت لمدة عامين متتاليين بالاضافة الى دراسته المنتظمة • وبدا أن التلميذ كان مستطيعا الحصول على وظيفة بمجهوده الشخصى مع القدرة على المحافظة عليها ، كما تبين أنه كان لاعبا بفريق كرة السلة بالمدرسة ، وعضوا فى فرقة الموسيقى بها ، وشارك أباه فى حبه للصيد وفى ممارسة هواية الأشغال الخشبية والتى كانا يزاولانها فى ورشة أعداها فى بدروم منزلهما •

ووجد الأخصائى فى السجل الدراسى للتلميذ نتائج اختبارين آخرين، بالاضافة الى الاختبار السابق شرح نتائجه ، اذ اتضح أن التلميذ كان قد أدى وهو فى الصف التاسع اختبارات شيكاغو للقدرات العقلية الأولية Chicago Tests of Primary Mental Abilities وحصل على التقديرات المئوية التالية :

الاعداد ٩٣ ـ المعانى الشفوية ٥٠ ـ بلاغة الحديث ٣٢ ـ الحكم على الأمور ٥٠ ـ تقدير المسافات ٨٦ ـ قوة الذاكرة ٥٨ •

وواضح ولا شك أن التقديرات التى ذكرناها تتفق مع نتائج اختبار كاليفورنيا للنضج العقلى ، والذى أداه التلميذ مع الأخصائى ، اذ نذكر أن أداءه فى الاختبارات غير اللغوية فاق أداءه فى الاختبارات اللغوية ، وأيدت هذه البيانات قرار الأخصائى بضرورة تنظيم اختبارات اضافية أخرى للتلميذ •

كما ثبت أن التلميذ قد اشترك فى اختبار سجل كودر التفضيلى عندما كان بالصف التاسع Kuder Preference Record وحصل على التقديرات المئوية التالية :

النشاط خارج المنزل ٣٤ ـ الأعمال الميـــكانيكية ٧٠ ـ القدرة على التخمين ٩٣ ـ العـــلوم ٣٥ ـ الاقناع ٦٢ ـ الفنـــون ٧٨ ـ الأدب ١٠ ـ الموسيقى ٩٣ ـ الخدمة الاجتماعية ٣٥ ـ الأعمال الكتابية ٢٤ •

وانتهى الأخصائي الى أن اهتمامات التلميذ عامة بجميع المجالات تماثل معظم أقرانه التلاميذ ، فيما عدا التخمين والفنون والموسيقى والآداب • ولأن نتائج التلميذ فى اختبار سجل كودر التفضيلى كان قد مضى عليها عامان ، وهى فترة قد يغير التلميذ فيها من اتجاهاته واهتماماته فقد قرر الأخصائي اجراء نفس الاختبار للتلميذ مرة ثانية •

تخطيط برنامج الاختبارات

لعلنا نتفق على أن برنامج الاختبارات الناجح المؤدى لأهدافه يجب أن يبنى ويخطط حـــول احتياجات التلميذ فى المقام الأول مع تضمينه للأسئلة التى يسعى المدرسون وأخصائيو التوجيه للحصول على اجاباتها عن تلاميذهم بالاضافة الى الكفاية المهنية لهيئة التدريس بالمدرسة كعامل فعال فى انجاح البرنامج • وقد سبق أن أوضحنا أن أعضـــاء لجنـــة التوجيـــه بالمدرسة فى سعيهم لمعاونة زملائهم المدرسين على دراســـة تلاميذهم سيتعرفون بلا شك المعلومات والبيانات التى تحتاج اليها المدرسة عن معظم تلاميذها ، بل ان المجال يتسع أمام لجنة التوجيه بالمدرسة للتعاون مع لجان التوجيه بالمدارس الأخرى عن طريق المجلس التنسيقى للتوجيه بالمنطقة التعليمية وفقا لمـــا وضعناه فى الفصل الأول من الكتاب (١) •

ويجب أن يستهدف كل اختبار يتم تنظيمه تحقيق غرض موضوعى معين ، على أن يتسم بالوضوح الكافى بالنسبة لجميع الأطراف المعنية به (٢)

---

(١) G. Frederic Kuder, Examiner's Manual for the Kuder Preference Record. Vocational - Form C, Science Research Associates, Chicago, 1951, p. 14.

(٢) Two Papers which support the idea that the pupil should understand the reason for testing before taking the test are cited here :

— Edward S. Bordin and Ray H. Bixler, "Test Selection : A Process of Counseling". Educational and Peychological Measurement. 6 (No. 3) : 361 - 74, Autumn 1946.

— Julius Seeman, "A Study of Client Self - Selection of Tests in Vocational Counseling," *Educational and Psychological Measurement, 8* (No. 3) : 327-46, Autumn 1948.

ونعنى بهم المتخصصين والمدرسين المنظمين للاختبار وتفسير وتوضيح نتائجه علاوة على التلاميذ الذين سيؤدون هذا الاختبار • والبديهى أنه كلما زاد نضج التلميذ ووعيه ، فان تفهمه لأسباب أدائه الاختبار ستكون أفضل وان كان هذا لا ينفى ضرورة معاونتنا لأقل التلاميذ نضجا على تفهم الحكمة من اشتراكه فى الاختبار • وقد أثبتت التجربة أن هناك بعض الاختبارات المعينة لا تفيد الا عددا صغيرا من تلاميذ المدرسة ، ويقتصر الأمر فى هذه الحالات على المتخصص والتلميذ • ولا حاجة فى هذه الحالة لبذل الجهود لافهام جميع تلاميذ المدرسة أسباب ومبررات هذه الاختبارات • كما سنجد أن بعض الاختبارات الأخرى ، والتى يبنى على أساسها برنامج الاختبارات ، تساعد على توفير الاجابات عن الأسئلة التى يعتقد المتخصصون والمدرسون أنهم فى حاجة الى معلومات وبيانات عن جميع التلاميذ بالنسبة لهذه الأسئلة •وتسعى أمثال هذه الاختبارات ، والتى يجب أن يتضمنها برنامج الاختبارات لجميع التلاميذ ، الى تعميق فهم المدرسين لتلاميذهم • ولكى يتحقق هذا الغرض فانه من الواجب على المدرسين أن يتفهموا كيفية تفسير دلالات نتائج الاختبارات مع ربطها بالحقائق الأخرى المتوافرة عن تلاميذهم • ونود أن نؤكد أنه اذا لم يتوافر فى المدرسة ضمن هيئتها أحد الأفراد المدربين على استعمال البيانات والمدلولات التى تعطيها نتائج الاختبارات فالواجب ألا تعقد المدرسة أية اختبارات على الاطلاق اذ أن التفسير الخاطىء لنتائج الاختبارات ودلالاتها قد تنجم عنه أضرار بالغة بالتلاميذ بدلا من معاونتهم •

وما دام المدرسون سيعاونون لجنة التوجيه بالمدرسة على تحديد الأسئلة التى يحتاجون الى اجابات عنها عن طريق الاختبارات ، فان الضرورة تحتم اعداد بعض هؤلاء المدرسين لتعرف كيفية استعمال نتائج الاختبار قبل أن تشرع المدرسة فى اجرائه • ولعلنا نعرف أن هناك عددا من المدرسين الجدد يلتحقون بخدمة المدرسة كل عام ، وقد نجد أن بعضهم لم يعد على الاطلاق لعملية تطبيق نتائج الاختبارات ، ولكننا من الوجهة الأخرى ولحسن الحظ نلاحظ ازدياد عدد المدرسين الذين يحضرون دراسات متقدمة فى المقاييس والاختبارات • والثابت أن مسئولية تدريب المدرسين على تفسير نتائج الاختبارات وربطها بالحقائق المعروفة عن التلميذ تقع على ناظر المدرسة اذا لم يكن هناك متخصص فى التوجيه معين فى المدرسة • ويستطيع الناظر فى هذه الحالة أن يحصل على المعونة من المتخصصين المدربين العاملين فى المنطقة التعليمية أو أحد معاهد اعداد المعلمين القريبة منه • وسنشرح بالتفصيل

الأساليب الفنية لتنظيم دراسات تدريب المدرسين على هذه العمليات فى الفصل الثامن عشر من الكتاب ٠

ارشادات لاختيار الاختبارات الملائمة

حالما يتفق المدرسون وأخصائيو الارشاد النفسى على نمط معين لاختبار عام ، وتبدأ ادارة المدرسة فى تنظيم دراسة تدريبية للمدرسين المحتاجين لها ، فانه يتعين على رئيس لجنة التوجيه بالمدرسة أو رئيس مجلس التوجيــه بالمنطقة التعليمية السعى للحصول على معاونة أحد الخبراء لاختيار الاختبار الملائم وفق هذا النمط بما يوفر الاحتياجات الحقيقية للمدرسة ٠ وبينما نجد أن المدرسين يمكنهم المعاونة على تحديد الأسئلة التى يرغبون فى الحصول على اجاباتها عن طريق الاختبار فان اختيـــار اختبار معين يعتبر عملية فنية تتطلب توافر دربة وخبرة فيمن يتولاها ٠ فاذا لم يتوافر للمدرسة متخصص فى الارشاد من ضـــمن موظفيها الدائمين لاختيار الاختبار فانها تســـتطيع الاستعانة بأحد الأفراد المؤهلين من العاملين فى احدى كليات اعداد المعلمين والتى تنظم دراسات تدريبية لاعداد أخصائيى التوجيه والارشاد النفسى ٠

ويجب ألا ننسى أن أخصـــائى الارشـــاد أو الخبير الخارجى الذى قد تستعين به المدرسة محتاج الى معلومات وبيانات معينة من المدرسة قبل أن يشرع فى اختيار الاختبار الملائم ، وتوضح اجابات الأسئلة التى سنوردها فيما بعد طبيعة وكنه هذه المعلومات والبيانات :

١ ـ ماهى الأسئلة التى يأمل المدرسون فى الحصـــول على اجابات عنها عن طريق هذا الاختبار ؟

٢ ـ ماهو الماضى التعليمى والثقافى للتلاميذ الذين سيؤدون هذا الاختبار ؟

٣ ـ ماهى تقديرات الاختبارات التى سبق لهؤلاء التلاميذ الحصـــول عليها والمثبتة فى بطاقاتهم التراكمية ؟

٤ ـ ماهى المعلومات الأخرى التى يمكن للمدرسة توفيرها للمدرسين لتدعيم تقديرات الاختبار المزمع عقده ؟ وهل هى كافيـــة ؟ وهل يجب على المدرسين أن يجمعوا معلومات اضافية أخرى قبل تطبيق الاختبار ؟

٥ ـ كم من الوقت تسمح المدرسة بتكريسه للاختبار الذى سيجرى ؟

٦ ـ ماهى الفترة الزمنية التى يستطيع فيها التلاميذ أن يعملوا خلالها بمستوى عال من الكفاية ؟

٧ ـ كم من المال تستطيع المدرسة أن تنفقه على الاختبارات ؟

٨ ـ ماهى الخبرات والتجارب التى تتوافر لدى أعضاء هيئة المدرسة فى مجال تنظيم الاختبارات وتفسير نتائجها ؟ وماهى برامج التدريب الاضافية التى قد يحتاجون اليها ؟

ولا شك أن الاجابة عن هذه الأسئلة الثمانية ستعاون الخبير على دراسة وتحديد أفضل الاختبارات ملاءمة للمدرسة ، كما أنها ستساعده فى وضع توصياته • والجدير بالذكر أن هناك عددا من الأسئلة التقويمية والتى يجب القاؤها عند اعادة فحص أى اختبار ، وتمثل هذه الأسئلة جزءا هاما وحساسا من دراسة الخبير للاختبارات • واذا ما حاولنا دراسة وفحص الاختبارات الواردة فى الفصول السابع والثامن والتاسع من الكتاب آخذين فى الاعتبار هذه الأسئلة التقويمية ، فاننا سنكتشف بعض نواحى الضعف فى هذه الاختبارات الجيدة ، وخاصة اذا فحصنا الأسئلة التى تعالج فى الاختبار نواحى الثبات Reliability والصدق Validity أو عينة التلاميذ التى استعملت للحصول على المعدلات الرقمية Norms وفيما يلى نذكر هذه الأسئلة التقويمية :

١ ـ ماهى السمات المميزة التى يقيسها الاختبار ؟

٢ ـ ماهى العلاقة بين هذه السمات المميزة وبين الأسئلة التى يأمل المدرسون فى الحصول على اجاباتها ؟

٣ ـ كيف تبدو نتائج هذا الاختبار مقارنة بالمقاييس الأخرى لنفس السمات المميزة ؟

٤ ـ كيف يحدد واضع الاختبار أن اختباره قد قاس ما كان يسعى فعلا الى قياسه (مدى صدق الاختبار) ؟

والثابت أن واضع الاختبار كثيرا ما يسعى الى الربط بين نتائج اختباره وبين النتائج التى أحرزها نفس التلاميذ فى اختبار آخر موضوع على نفس نمط اختباره • وقد يحدث أحيانا أن يحصل واضع الاختبار على معامل

ارتباط عال يتضح زيفه لاختياره نتائج تلاميذ يتفاوتون تفاوتا كبـــيرا من حيث العمر ، ولهذا فانه يرفع من معامل الارتباط بسبب اعتماده على عامل السن ، والذى يؤثر ولا شك فى مستوى الأداء فى كلا الاختبارين ٠ وهـــو حين يحصل على معامل ارتباط عال ٨٠ أو أكثر ـ فان هذا لا يعنى أكثر من أن كلا الاختبارين يسعى الى قياس نفس السمات المميزة ، ويتعين على الخبير بعد ذلك أن يسأل عن مدى أفضـــلية أحـــد الاختبارين من حيث ملاءمته للمدرسة ٠

وقد يحاول واضع الاختبار أحيانا أن يدلل على صدق اختباره بالربط بين نتائج التلاميذ فى اختباره وبين أدائهم فى احدى الوظائف الخارجية أو فى البرامج المدرسية ٠ وعلى سبيل المثال فان واضع الاختبار كثيرا ما يربط بين نتائج اختباره وبين التقديرات المدرسية ٠ وقد أوضحت أمثال هذه الدراسات التى تجرى لتحسين اختبارات الذكاء المطبقة فى المدارس الثانوية والكليات على أن معامل الارتباط الناتج يعادل ٤٠ بالتقريب ٠

وسنسترسل فيما يلى فى ذكر بعض الأسئلة وشرحها والتى ستعاون فى تعميق استيعابنا للموضوع :

٥ ـ هل ينجح هذا الاختبار دائما فى قياس ما يسعى الى قياسه ؟ كيف عالج واضع الاختبار مشكلة تحديد نجاحه فى قياس ما كان يستهدف قياسه من عدمه ؟ من هم التلاميذ الذين طبق عليهم دراسته ؟ ماهى الأساليب الاحصائية التى استعملها ؟

ولا شك من الناحية النظرية أن كل اختبار يجب أن ينتهى الى نفس النتائج فى كل مرة يطبق فيه على نفس عينة التلاميذ المختارة ، مع افتراض أن هؤلاء التلاميذ لم يتعلموا أو يكتسبوا خبرات جديدة اضافية فى الفترات التى تقع بين تكرار اجراء نفس الاختبار ٠ ولكن الشواهد قد دلت على أن التلاميذ يتعلمون شيئا جديدا ويكتسبون خبرات اضافية خلال أدائهم للاختبار نفسه وفى أثناء الفترات التى تقع بين تكرار اجراء الاختبار ٠ من هنا فقد اتفق على اتباع أساليب احصائية معينة للاستيثاق من صدق أى اختبار ٠ وقد ثبت أن التطبيق الصحيح لهذه الأساليب الاحصـــائية ينتج معاملا لصدق الاختبار بما يعادل ٩٠ تقريبا بالنسبة لأفضل الاختبارات ٠ ويجدر بنا أن نؤكد أن أى اختبار يجب أن تثبت نتائج قياساته فى أى شيء يقيسه قبل أن

يستطيع أى فرد من العاملين فى الاختبارات أن يحـــدد بملء ثقته ما الذى قاسه الاختبار حقيقة •

٦ ـ كيف استطاع واضع الاختبار أن يصل الى تحـديد المعدلات الرقمية لاختباره ؟ وما هى أوجه الشبه بين هؤلاء التلاميذ وبين تلاميذ المدرسة التى ستطبق هذا الاختبار ؟ ومن هم التلاميذ الذين أدوا الاختبار خلال فترة تحديد هذه المعدلات ؟ وما الذى يختلفون فيه ؟

من المهم أن يكون المدرس عارفا بفئة التلاميـــذ الذين يقـارن تلاميذه بهم عند استعماله للمعدلات الرقمية للاختبار ، فقد يفشل كثير من واضعى الاختبارات لسوء الحظ فى تضـــمين اختباراتهم معلومات موضوعية عن نموذج الجماعة التى تكون قد أدت الاختبار •

٧ ـ ماهى الافتراضات التى افترضها واضـع الاختبار بالنســـبة للماضى التعليمى والثقافى للتلاميذ الذين سيؤدون اختباره ؟

٨ ـ هل تعتبر التعليمات المطبوعة عن تنظيم الاختبـــار ودرجات نتائجـه واضحة بما فيه الكفاية ؟ ثم ما هى المعلومات الاضافية الأخرى التى يجب على خبير الاختبارات أن يوفرها لأعضاء هيئة التدريس بالمدرســة التى سيطبق الاختبار على تلاميذها ؟

٩ ـ هل فكرت المدرســة فى امكانية اســـتعمال الآلات فى تفريغ درجات الاختبار وتحصيل نتائجه ؟ واذا ما قررت المدرسة استعمال هـــذه الآلات ، فما هى الاجراءات التى يجب عليها أن تتخذها لتحقيق ذلك قبل شروعها فى التحضير للاختبار ؟

ونود أن نوضح أن هناك عديدا من الاختبارات التى يمكن الاختيار من بينها بغرض الاجابة على الأســـئلة التى يأمل المدرسون فى الحصـــول على اجاباتها بواسطة الاختبارات ، ومع أننا نجد أن كل اختبار على حدة قد تتوافر فيــــه مميزات معينة الا أن الثابت أن جميع الاختبارات لا تتساوى من حيث مناسبتها للتطبيق فى مدرسة بعينها ، لذا فان الواجب يحتم علينا أن نعيد ما سبق أن أوضحناه من أن الاختيار الجيد للاختبار الملائم يتطلب دراســـة عميقة للبيئة المحلية يتولاها أحد الأفراد المعدين فى مجالات التقويم ووضـــع واعداد الاختبارات والاحصاء وطرق البحث •

وسنستعرض فى الفصـــول الســـابع والثامن والتاسع من الكتاب الأنماط الخمسة للاختبارات والتى تطبقها المدارس عادة ، كمـــا سندرس الأسباب المبررة لاستعمال كل نمط من هذه الأنماط ، بالاضافة الى الأساليب الفنية الأخرى غير الاختبارات والتى يستطيع المدرسون وأخصائيو الارشاد استعمالها لتدعيم كل نمط من الاختبارات • وسنناقش المناسبات والظروف التى تحتم بطبيعتها الأخذ بأحد هذه الأنماط ، بالاضافة الى عرض المقترحات اللازمة عن كيفية تفسير نتائج الاختبارات مع مناقشة المشـــكلات الخاصة الأخرى التى تجابه المدرســين والمرشـــدين عند استعمالهم لكل نمط من الاختبارات ، ثم سنقوم باستعراض عدد محدود من الاختبارات مع مناقشتها تفصيليا لمعاونة المدرسين والمرشدين على استيعابها ومعرفتها •

SUGGESTED READINGS

1. Buros, Oscar K., *The Fourth Mental Measurements Yearbook*, Gryphon Press, Highland Park, N. J., 1953. In this unusual book. a guidance worker can find a review of all commercial, educational, psychological, and vocational tests which have been published in the English language. Every known reference is cited on the construction, validity, use, and limitations of each test. Each successive yearbook supplements earlier volumes, providing new material which guidance workers can use in selecting appropriate tests. A school system should own at least one copy of this scholarly publication.
2. Cronbach. Lee J., *Educational Psychology*, Harcourt, Brace, New York, 1954, Chapter 6, 7. The author wrote this book for classroom teachers. In these two chapters he approaches the problem of child study through a study of learning readiness. His ideas are useful to the teacher, and his well-chosen cases demonstrate how the teacher can apply these ideas
   a. How can a teacher identify children who are not doing as well as they are capable of doing?
3. ——,*Essentials of Psychological Testing,* Harper, New York, 1949. Chapters II, IV, and V. As Cronbach develops principles of testing which a guidance worker can apply in selecting and using tests, he also makes a critical analysis of the tests most widely used. He also inserts many well-chosen examples to clarify his principles. Every guidance worker should know the ideas presented in this volume.

a. What are the primary reasons for giving tests ?
b. What are the characteristics of a good test ?
c. How can motivation affect a child's performance on a test ?

4. Froehlich, Clifford P., and Darley, John G., *Studying **Students,*** Science Research Associates, Chicago, 1952, Chapter IX. The authors wrote this book to help teachers and counselors study students. Even workers with little background in guidance and psychology will find they can understand this material.
   a. How should tests be selected for use in the guidance program ?

٧ قياس القدرة العقلية والاستعدادات الخاصة



من وقت لآخر ، يقف الفرد ليتساءل عن الطريق الذى عليه أن يسلكه فى حيـــاته ، وعن الأهداف التى يتوقع أن يحققها • وتمر بالكبار فترات يتساءلون فيها هذه الأسئلة التى تشغل الشباب • وعندما يلتحق أحـــد التلاميذ بالمدرسة الثانوية ، عليه أن يختار المنهج الذى يرغب فى دراسته • وقرب نهاية كل سنة دراسية تتوقع المدرسة من هذا التلميذ أن يختار المواد الدراسية التى سيدرسها فى العام الدراسى التالى • وأخيرا ، يتوقع المجتمع أن يختار هذا التلميذ العمل الذى سيمارسه فى حياته ويستعد له • ولكى يختار التلميذ طريقا موفقا فى كل من هذه الحالات ، ينبغى له أن يعرف قدراته راستعداداته • وسنعرض فى هذا الفصل الاختبارات التى قد يستخدمها المعلمون والمرشدون النفسيون فى مســـاعدة تلاميذهم على معرفة قدراتهم العقلية واستعداداتهم الخاصة •

وضـــع واستعمال اختبارات الذكاء

منــذ أنشأ بينيه اختباره لتعرف الأطفال ضعاف العقول فى مدارس باريس ، افترض معظم واضعى اختبارات الذكاء أن هناك أعمالا عقلية معينة يستطيع الأطفال أداءها حسب أعمارهم الزمنية المختلفة ، كما افترض هؤلاء أن القدرة العقلية تتزايد بالتدريج مع تزايد العمر الزمنى حتى يصل الفرد الى النضج العقلى • ومن تم ، فقد استنتجوا أن فى وسعهم وضع أسئلة او مسائل معينة يمكنها أن تميز بين الأطفال ذوى الأعمار المختلفة •

وقبل وضع أى اختبار ، يحاول مؤلفوه تحــــديد المعارف والمفاهيم والمهارات التى تتيح للأطفـــال الذين يتوقعون اختبارهم فرصــــا متكافئة لتعليمها • ثم يضع هؤلاء المؤلفون أسئلة ملائمة لكل من الأعمار الزمنية التى سيجرى عليها الاختبار ، تم يجربون مفردات هذه الاختبارات على مجموعة من الأطفال ، لمعرفة ما اذا كانت تميز فعلا بين الأطفال ذوى الأعمار الزمنية المختلفة • وبعد أن يضــــع المؤلفون عددا ملائما من المفردات المميزة ، لأنهم يمزجونها فى اختبار واحد ، ويعملون على تدبير مجموعة من التلاميذ ، اختيرت بعناية ، لتطبيق الاختبار عليهم ، ويستخدمون الدرجات التى حصل عليها هؤلاء التلاميذ لوضع معايير الاختبار •

ورغم أن معظم مؤلفى الاختبارات يختارون بعناية كبيرة أولئك الأطفال الذين يشاركون فى وضع هذه المعايير ، فان قليلا منهم لا يختار هــــؤلاء التلاميذ بعناية كافية • وفى جميع الحالات ، ينبغى أن يعرف أعضاء هيئة التدريس ـ الذين يستخدمون درجات التلاميذ فى أحد هذه الاختبارات ـ الحقائق الخاصة بالمجموعة التى اشتقت المعايير على أساسها ، والطريقة التى وضع بها المؤلفون هذه المعايير • ولا يتيسر لهؤلاء الأعضــــاء معرفة الدلالة الكاملة لنتائج الاختبار اذا لم يعرفوا المجمـــــوعة التى يقارنون تلاميذهم بها معرفة كافية •

ويقـــــدم معظم مؤلفى الاختبـــارات نظاما ما لتعرف العمر العقلى من النتائج التى يبينها اختبار الذكاء • ويعتبر العمر العقلى تقديرا للمستوى الذى يستطيع الطفل أن يحل المشــكلات فيــــه • ويتبع مصححو الاختبار عادة جدولا مرفقا بدليل الاختبار لكى يستخرجوا منه العمر العقلى الموازى لكل درجة يحصل عليها كل تلميذ فى الاختبار • وفى الواقع تقارن هــــذه

العملية بين أداء كل تلميذ فى الاختبار وأداء جميع الأطفال الذين طبق عليهم الاختبار فى أثناء استخراج معاييره ·

وتطبق اختبارات الذكاء عادة على مجموعات من أطفال المدارس · ورغم أن أى اختبار شائع للذكاء الجمعى يهدف الى تقـديم مقيـاس مرض للقدرة العقلية لكل التلاميذ ، فانه يفشل فى بعض الحالات فى التعرف على قدرات التعلم العقلية عند بعض الأطفال · ففى بعض الحالات يجد المعلم تلاميذ نشأوا فى ظروف ثقافية محدودة (١) ، ومثل هؤلاء الأطفال يفقدون كثيرا من الفرص التعليمية التى يفترض واضعو الاختبار أنها ظروف عامة بالنســبة لكل الأطفـــال · وقد تتأثر نتيجة الاختبار بضعف مهارة الأطفال فى القراءة · ويعرف عدد كبير من المعلمين أن أطفال كل من هاتين الفئتين يحصلون فى اختبارات الذكاء الجمعية على درجات أقل من قدرتهم على حل المشكلات فى مواقف الاختبارات غير اللغوية · ويستطيع المعلمون الحصول على صورة أكثر دقة عن قدرة هؤلاء الأطفال العقلية بعرضهم على عالم نفسى أو مرشد نفسى ، لكى يطبق عليهم اختبارات فردية · ولا يؤثر الضعف فى المهارات اللغوية ، كعامل معوق ، فى الاختبارات الفردية بالصورة التى يؤثر بها فى الاختبارات الجمعية · وبالاضافة الى هذا ، يستطيع المتخصص أن يوجه جل اهتمامه الى دراسة طفل واحد فى وقت واحد ، وهو يتمتع بالمهارة المهنية التى تساعده على تفسير استجابات الطفل ·

وتعتبر النتائج التى يقدمها كل اختبار ذكاء نتائج خاصة به فقط ، بحيث ان هذه النتائج غير قابلة أن تحل محل نتائج اختبار آخر ، أو أن الاختبارات المتعددة تحتوى على محتويات مختلفة ، كمـــا أن واضعى كل اختبار يطبقون اختبارهم على مجموعة من الأطفال لاستخراج المعايير ، تختلف عن المجموعة التى يطبق عليها مؤلفون آخرون اختبارهم·وقد تتذبذب درجات طفل معين فى اختبار للذكاء كنتيجة لظروف الطفل البدنيـــة والانفعالية فى الوقت الذى طبق فيه الاختبار عليه ·

---

(١) Eells' work and Darley's reaction to it will interest the reader who would like more information on this aspect of mental testing :

Kenneth Eells, and others, Intelligence and Cultural Differences, University of Chicago Press, Chicago, 1951.

John G. Darley, "Review : Intelligence and Cultural Differences," Journal of Applied Psychology, 36 : 141-43. April 1952.

وحيث ان النتائج التى تقدمها معظم اختبارات الذكاء لا تمد المعلمين والمرشـــدين النفسيين الا بمقياس تقريبى للقدرة العقلية ، فانه ينبغى أن يختبر التلاميذ عدة مرات خلال فترة التحاقهم بالمدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية • وينبغى أن تحصل المدرسة على أول تقدير لذكاء التلميذ قبل التحاقه بالصف الأول الابتدائى • وعند تقرير ما اذا كان الطفل مســتعدا للالتحاق بالصف الأول الابتدائى أم لا ، ينبغى أن يستكمل أعضـــاء هيئة التدريس نتائج الاختبار بتحليل لسلوك الطفل خلال فترة الاختبار ، وبتقدير لنضجه البدنى ونضجه الاجتماعى • ويترتب على دراســـة مدى استعداد التلميذ للدراسة بالمدرسة الحيلولة دون رسوب عدد كبير من الأطفال عند بداية دراستهم •

وينبغى أن تحصل المدرســـة ، على الأقل ، على تقدير آخر للقدرة العقلية خلال فترة التحاق التلميذ بالمدرسة الابتدائية • واذا كانت المدرسة ستطبق اختبــار ذكاء آخـــر ، فانه ينبغى أن تطبقه فى الصف الرابع أو الخامس ، لأن المهارات اللغوية تكون قد توافرت للتلاميذ ، وهى ـ كما نعلم ـ مهارات ضرورية للاختبار الجمعى • وهنا ، كما هو الحال دائما ، ينبغى أن يلحظ المعلم التلاميذ المعوقين نتيجة ضعفهم فى المهارات اللغوية • وكمـــا بينا سابقا ، لا يستطيع المعلم أن يتوقع أن يؤدى الطفل الذكى أداء حســنا فى معظم الاختبارات الجمعية اذا كان ضعيفا فى القراءة • ويحصل مثل هــذا الطفل دائما على درجة أقل من مستواه الواقعى فى حل المشكلات •

وينبغى أن يعطى اختبار واحد للذكاء ، على الأقل ، خلال دراســـة التلميذ بالمدرسة الاعدادية ، كما ينبغى أن يعطى اختبار آخر للذكاء خلال دراسته بالمدرسة الثانوية •

واذا طبقت المدرسة اختبارات أخرى جماعيـــة للذكاء فى الصفوف المتتالية ، فانها تستطيع أن تحصل على صورة طيبة عن نمو ذكاء جميـــع التلاميذ باستثناء أولئك الذين ينبغى عرضـــهم على متخصص لاختبارهم فرديا • ويفضل النظارة عادة هذه الخطة لأنها أقل نفقات فى العام الدراسى الواحـــد •

وعنـد تطبيق الاختبار ، ينبغى أن يسجل أعضـــاء هيئة التدريس بالمدرسة عمر الطفل الزمنى وعمره العقلى ، والدرجة الخام التى حصل عليها ،

والصف الدراسى الذى يوجد فيه ، ومادة الاختبار ، واسم الاختبار ، ونوعه ، ومجموعة المعايير المستخدمة • ويحصل أعضـــاء هيئة التدريس فى معظم المدارس على معاملات نسبة الذكاء المقابلة للدرجات الخام من دليل الاختبار المرفق به ، أو يستخدمون العمر العقلى فى حساب نسبة الذكاء • وفى الحالة الأخيرة ، يحصل هؤلاء على نسبة الذكاء بقسمة العمر العقلى على العمر الزمنى، ثم ضرب ناتج القسمة فى ١٠٠ • وفى المدرسة الابتدائية العادية ، يتوقع الفرد أن يجد أن ٥٠٪ من الأطفال ، تقريبـــا ، تتراوح نسب ذكائهم بين ٩٠ ، ١١٠ ، وفى المدرسة الثانوية العادية نجد أن درجات الخمسين فى المائة الوسطى من التلاميذ تزيد خمس درجات عن المرحلة السابقة •

وعلى سبيل المثال ، اذا حصل طفل عمره الزمنى خمس سنوات وأحد عشر شهرا على درجة فى اختبار للذكاء توازى سن ست سنوات وسبعة أشهر فان نسبة ذكائه تكون :

[٧ر٦ سنة / ١١ر٥ سنة] × ١٠٠ أى [٧٩ شهرا / ٧١ شهرا] × ١٠٠ = ١١١

وبمعنى آخر ، ينبغى أن يتوقع مدرس هذا الطفل منه أن يتعلم بيسر وسهولة مثل معظم أطفال سنه • ويستطيع المعلم فى المدرسة الابتدائية ، عادة ، أن يصل الى هذه النتيجة بصعوبة أقل من استخدام العمر العقلى بدلا من نسبة الذكاء •

تفسير واستخدام درجات اختبار الذكاء

يرغب كثير من المعلمين فى معرفة كل ما يتعلق بقدرة تلاميذهم على تعلم محتويات الكتب (١) ، ورغم أن عددا كبيرا من المربين يؤمن بأنه ينبغى لهم أن يتعرفوا حاجات كل طفل ومساعدته على اشباع هـــذه الحاجات كلما

---

(١) تخصص معظم اختبارات الذكاء بقياس القدرة على تعلم مافى الكتب • ورغم أننـــا نشير دائما الى القدرة علىَ تعلم مافى الكتب (القدرة اللغوية) عندما نتكلم عن اختبارات الذكاء ، فاننا سندرس أيضا عدة اختبارات أخرى بذل فى بنائها جهد كبـير لتقليل تأثير ضعف المهارات اللغوية على قدرة الطفل على حل المشكلات • وفى مثل هذه الحالات سنستعرض المظهر غير اللغوى فى الاختبار • (المؤلف)

أمكن ، فان تعلم المواد الأكاديمية يتطلب أســاسا تنمية المهارات اللغوية • وبعد تقـــدير قدرة الطفل اللغوية ، أى ، كيف يتعلم من الكتب بسهولة ، يستطيع المعلم أن يلائم تدريسه لحاجات الطفل • وهذا يعنى بالنسبة لبطيىء التعلم اعداد المادة بالصـــورة التى تتناسب مع مهارته اللغوية ، ليستطيع قراءتها ، كما أنه يعنى بالنسبة للأطفال الأذكياء اعداد المادة بالصورة التى تلائمهم أيضا •

وكثـــيرا ما يطلب من المعلمين والموجهين تصنيف التلاميذ لدراســـة مقررات المرحلة الثانوية • ويطلب من أولئك الذين يعرفون التلاميذ والدروس المقررة فى المناهج أن يختاروا التلاميذ الذين يعتقدون أنهم سيظهرون أداء حسنا فى هذا المقرر • وفى ظروف أخرى ، يطلب من أعضاء هيئة التدريس التنبؤ باحتمالات نجاح التلاميذ فى برامج التدريب المهنى وفى الكليـــات الجامعية • ولكى يتمكن المعلمون والمرشـــدون النفسيون من تحقيق هــــذه الطلبات ، ينبغى أن يكونوا على دراية بسجل التلميذ الأكاديمى وأدائه فى اختبارات الذكاء واختبارات الاستعدادات الخاصة •

وفى أحسن الحالات ، لا تعتبر الدرجات المدرسية أكثر من مجرد مقياس ملائم لقدرة ما ، أو معرفة ما ، أو مهارة ما • ولكن حيث ان الاختبار يقــدم أرقاما ، فانه من السهل قبوله كقيمة ظاهرية ورفض سائر تقديرات نفس القدرة أو المعرفة أو المهارة • وينبغى أن يفسر أخصـــائيو التوجيه درجات الاختبار على ضوء الحقائق الأخرى المعروفة عن الطفل • ومن أجل استكمال اختبارات الذكاء ، ينبغى أن يلاحظ المتخصص الطفل فى مواقف متنوعة • كما ينبغى أن يسجل كيفية تقديم التلميذ لأفكاره • وتتضح قدرة الطفل اللغوية فى معرفته للكلمات ، وقدرته على استخدامها بفاعلية فى الكتـــابة والكلام ، وقدرته على تفسير هذه الكلمات خــــلال قراءته أفكار الآخرين ، والدرجة التى يستطيع أن يجعل بها أفكاره ذات معنى للآخرين • وينبغى أن يحاول المتخصص تحديد سرعة فهم التلميذ ، وسرعة وفاعلية حله للمشكلات عندما يستخدم الرموز اللغوية • وعلى سبيل المثال ، يستخدم الطفل الرموز اللغوية عند تطبيق الاختبارات الموضوعية عليـــه ، فى ميادين مثل ميادين الدراسات الاجتماعية ، كما ينبغى أن يسجل المدرس مدى السهولة النسبى الذى يحل به الطفل المشكلات التى تتضمن استخداما بسيطا للرموز اللغوية. ومن الممكن أن تكتشف قدرة الطفل على حل المشكلات غير اللغوية بمشاهدته

وهو يحل أحد الألغاز،وبتسجيل مدى سرعة حله لمشكلة رياضية يقرأها المدرس على المجموعة • وينبغى أن يقارن المدرس ـ خلال قيامه بهذه الملاحظات ـ بين أداء الطفل فى كل من هذين النوعين من مواقف المشكلات وبين أداء تلميذين آخرين تعرف المدرسة مقاييس قدرتهما اللغوية • ثم يستطيع المعلم أن يقارن درجات اختبار الذكاء للأطفال الثلاثة ، ومن ثم يحصل على تقدير لقدرة الطفل على التعلم فى كل من المواقف اللغوية والمواقف غير اللغوية • ويكتشف المدرس بمثل هذه الطريقة عادة الطفل الذى يبدى فهما سريعا فى المشكلات التى تتطلب استخداما بسيطا للرموز اللغوية ، والذى يكون أداؤه بطيئا عندما يواجه مشكلات تتضمن رموزا لغوية •

وعندما يبـدو على أحـد الأطفال أنه ذو قدرة أعلى مما يبين أداؤه فى الاختبار ، سواء أكانت هذه القدرة لغوية أم غير لغوية ، فان العوامل التى تسببت فى تخفيض أدائه فى هذا الاختبار ستؤثر فى نجاحه المدرسى أيضا • وقد تتوافر لدى بعض الأطفال المعرفة التامة بالمواد الدراسية ، ولكن لا تسمح لهم مهاراتهم اللغوية بالتعبير عن معلوماتهم فى اختبارات التحصيل • ولكن حتى لو حصل هـــؤلاء الأطفال على التعليم العلاجى المطلوب ، فان أداءهم سيكون أقل من مستوياتهم الممتازة •

وبعد أن يعرف مدرس المدرسة الابتدائية العمر العقلى ، أو الدرجات الخام فى اختبار الذكاء المطبق على كل التلاميذ فى حجرة الدراسة ، يستطيع أن يحدد بسهولة أى التلاميذ يقعون ضمن فئة ٥٠٪ من التلاميذ المتوسطين• ويستطيع المعلم بعد حصوله على هذه المعلومات أن يحدد على وجه التقريب ، أى التلاميذ يتعلمون بسهولة مثل معظم من فى حجرة الدراسة ، وأى التلاميذ يتعلمون بسهولة أكثر من معظم من فى حجرة الدراسة (فئة ٢٥٪ العليا) ، وأى التلاميذ سيتعلم بصـــعوبة أكثر من معظم من فى حجرة الدراســـة (فئة ٢٥٪ الدنيا) • واذا وضعت معايير الاختبار بصورة علمية ، فان المعلم يستطيع أن يستخدم أيضا الأعمار العقلية لتحديد مســـتوى الأداء العـــام ومستويات الأداء المقارن الذى يتوقعه من تلاميذه •

ويستطيع معلم المدرسة الثانوية الحصول على نفس هـــذا النوع من المعلومات عن تلاميذه ، كما ينبغى له أن يفحص العمر الذى افترض مؤلف الاختبار أن الفرد يصل فيه الى النضج العقلى ، لأن هذا الفرض يختلف من اختبار الى اختبار •

وتستخدم مدارس كثـيرة الرتب المئوية بدلا من نسب الذكاء ، فى اختبارات الذكاء · ويسجل كثـــير من المرشـــدين النفسيين معظم درجات التلاميذ بهذه الطريقة · ورغم أن هؤلاء المرشدين يستخدمون هذه الطريقة أساسا ، الا أنهم يعرفون أن الاختبارات تتجه الى تحديد وضع التلميذ فى احدى المجموعات الثلاث الآتية : « عال ، منخفض ، متوسط » ·

ومن ناحية أخرى ، هناك ميزة كبيرة لتسجيل الأعمار العقلية تتمثل فى أنها تساعد المعلم على دراسة نماذج النمو العقلى · واذا قارنا على سبيل المثال بين ثلاثة أطفال ذوى عمر زمنى واحد (٨ سنوات) وذوى أعمار عقلية ٦ ، ٨ ، ١٠ على التوالى ، فان المدى فى الأعمار العقلية هو ٤ (أى الفرق بين أدنى درجة وأعلى درجة ـ ١٠ ـ ٦ = ٤) ، ولكن مع افتراض أن نسب الذكاء كانت ثابتة (غير متغيرة) فانه عندما يصل هؤلاء الأطفال الى ســن الثانية عشرة ، ستكون أعمارهم العقلية ٩ ، ١٢ ، ١٥ على التوالى ، والمدى هنا هو «٦» (١٥ ـ ٩ = ٦) بين أذكى التلاميذ وأغباهم · وينبغى أن يعرف المعلم ما اذا كان الطفل يقترب بالتدريج من أقرانه أو ما اذا كان يبتعد تدريجيا عنهم · وينبغى أن تؤخذ هذه الحقائق فى الاعتبار عند اختبار مادة التدريس أو التخصص ، وفى اختبار التلاميذ لدراســـة حالاتهم ، وعنــد تصنيف التلاميذ من أجل التعليم العلاجى ·

اختبارات الذكاء شائعة الاستخدام

ماهى اختبارات الذكاء التى نشرت حتى الآن ؟ هناك ما يقرب من مائة اختبار استعرضها كتاب بوروس (١) بمفرده · ولا نستطيع بالطبع أن نعرض كل هـــذه الاختبارات هنـــا ، ولكننا سنستعرض عشرة فقط من أحسن الاختبارات · ويشيع استخدام هذه الاختبارات العشرة ـ باستثناء اختبار واحد حديث ـ فى المدارس العـــامة · ويتضـــمن عرض كل اختبار : اسم الاختبار ، المؤلف ، الناشر ، تاريخ النشر ، الزمن اللازم لتطبيق الاختبار ، مســتوى الصف الذى يطبق فيه الاختبار ، والمجموعة التى اشتقت المعايير على أساسها · كما سيتضمن العرض أيضـــا معامل الثبات المقرر للاختبار

---

(١) Oscar K. Buros, *The Fourth Mental Measurements Yearbook*, The Gryphon Press, Highland Park, N. J., 1953.

(ثبات الاختبار هو الدرجة التى يقيس بها الاختبار بثبات واستمرار ما وضع لقياسه) ، ومعامل الصدق المقرر للاختبار (صدق الاختبار هو الدرجة التى يقيس بها الاختبار مايفترض أن يقيسه) (١) ٠

وبعد استعراض هـــذه الاختبارات العشرة ، سنستعرض باختصار أربعة اختبارات ذكاء أخرى ذات فائدة فى بعض المجالات الخاصة ٠

الاختبارات الجمعيـــة

١ ـ الاختبار النفسى لطلاب المدارس الثانوية للمجلس الأمريكى للتعليم :

تأليف : ل٠ل٠ ثيرستون ، ثيلما جوين ثيرستون

الناشر : هيئة القياس التربوى ٠

تنشر الصور الجديدة من الاختبار سنويا منـــذ سنة ١٩٣٣ ، وزمن الاختبار ٦٥ دقيقة ٠ وقد وضع المؤلفان هـــذا الاختبار الجمعى للصفوف التاسع والعاشر والحادى عشر والثـانى عشر (*) ٠ وهنـــاك اختبار آخر للمستوى الجامعى يعتبر من أوســـع الاختبارات استخداما لطلاب الكليـات الجامعية الجدد ٠

وتعد معايير جديدة لهذا الاختبار سنويا على أســاس تقارير المدارس المشتركة فى تطبيقه ٠ وقد تسبب هــذه العملية بعض التعب لأعضاء هيئة التدريس ، الا أن هذا التعب لا يوازى الخطأ الناتج من احتمال وضع المعايير

---

(١) يناقش الفصل السادس المعايير الخاصة باختيار الاختبارات الملائمة لمدرسة معينة ٠ ويستطيع القارىء الذى يجد صعوبة فى فهم التعبيرات الاحصائية المستخدمة فى عرض الاختبارات فى الفصول السابع والثامن والتاسع ، أن يمر بسرعة على الفصل ١٠ والفصل ١٢ ٠ والتى تعرض الطرق الاحصائية ٠ (المؤلف)

(*) يعتبر نظام التعليم الأمريكى جميع المراحل مرتبطة مع بعضها البعض ، فالمرحلة الابتدائية ستة صفوف (من الصف الأول الى الصف السادس) ، والمرحلة الاعدادية ثلاثة صفوف (من الصف السابع الى الصف التاسع) ، والمرحلة الثانوية ثلاثة صفوف (من الصف العاشر الى الصف الثانى عشر) ٠ (المترجم)

على أساس عينة متحيزة (من نوع خاص) • ويحاول الناشرون التحكم فى هذا التحيز بالاختيار الدقيق للعينة التى تستخدم فى وضع المعايير •

ويقدم الاختبار الرتب المئوية لثلاثة تقديرات هى : (القدرة اللغوية ، والقدرة الكمية ، والتقدير العام) • ويبدو تقدير القدرة اللغوية على أنه أكثر التقديرات نفعا فى التنبؤ بالنجاح الأكاديمى • ويجدر بأعضاء هيئة التدريس أن يدرسوا مهارات التلميذ فى القراءة عندما تكون درجته فى القدرة الكمية أعلى نسبيا من درجته فى القدرة اللغوية : وفى بعض الأحيان يؤدى التعليم العلاجى فى القراءة وتحليل الكلمات الى تحسين درجة القدرة اللغوية •

وقد أجريت بحوث كثيرة على هذا الاختبار ، وعلى شبيهه المستخدم فى الجامعة • ومعظم معاملات الثبات المذكورة للأنواع المتعددة من هذا الاختبار قريبة من ٩٠ر٠ كما بينت النتائج أن معامل الارتباط بين هـــذا الاختبار والنجاح فى الصفوف الدراسية يبلغ ٥٠ر٠ تقريبا •

٢ ـ اختبار كاليفورنيا للنضج العقلى

تأليف : اليزابيث ت•سوليفان ، ويليز و•كلارك ، ارنست و• تايجز

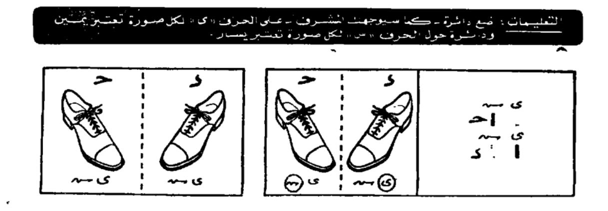
الناشر : مكتب الاختبارات بكاليفورنيا ســـنة ١٩٣٦ ، وأعيد نشره منقحا سنة ١٩٥١ •

الزمن المطلوب لتطبيق هذا الاختبار هو ٩٠ دقيقة ، ومن الممكن تطبيق القسم اللغوى والقسم غير اللغوى كل على حدة فى ٤٥ دقيقة • ومن الممكن أن يحصل الفرد من هذين القسمين على تقديرات لخمسة عوامل سنذكرها فى الفقرة التالية • وتهيىء الصور المختلفة من الاختبار مقاييس لكل من الصفوف: الأول حضانة ، ١ ـ ٣ ، ٤ ـ ٨ ، ٧ ـ ١٠ ، ومن الصف التاسع حتى سن الرشد • وقد وضع المؤلفون بالاضافة الى هذا الاختبار اختبارا آخر هـــو اختبار كاليفورنيا للقدرة العقلية ، استجابة للحاجة الى تطبيق صورة من الاختبار فى فترة واحدة •

ويقدم دليل الاختبار ، لكل عمر زمنى ، جدولا يستطيع عضو هيئة التدريس أن يحصل منه على معادلات نسب الذكاء والعمر العقلى لكل من

الاختبار اللغوى والاختبار غير اللغوى ، والدرجة الكلية · كما يقدم الدليل أيضا المادة التى يستطيع بها الأعضاء أن يحصلوا على الرتب المئوية ·· وبالمثل يقدم الدليل رسوما بيانية (بروفيل) تيسر من دراســـــة نتائج الاختبار بالنسبة للتذكر ، والعلاقات المكانية ، والتفكير المنطقى ، والتفكير العددى ، والمحصول اللغوى ، بالاضافة الى النتائج المصاحبة التى تقدم العوامل اللغوية، والعوامل غير اللغوية ، والتقدير الكلى · كما يوجد فى هذه الرسوم البيانية (البروفيلات) مكان مخصص للعمر الزمنى · وقد اعتمد المؤلفون على عدد قليل نسبيا من المفردات فى الحصول على درجات هذه العوامل الخمسة ،ولذلك ينبغى أن يكون أعضاء هيئة التدريس واعين عند قراءة الدلالة فى الفروق بين هذه الدرجات التى تبينها الرسوم البيانية · وتستحق الفروق بين الدرجات اللغوية من ناحية ، وغير اللغوية من ناحية أخرى ، أن تجرى عليها دراســـــة جدية واعية · واذا حصل تلميذ على نسبة ذكاء فى القسم غير اللغوى أعلى بدلالة من نســـــبة الذكاء التى حصل عليها فى القسم اللغوى ، ينبغى أن يفحص أخصائى التوجيه احتمال ضعف التلميذ فى اللغة ·

شكل رقم (٧) اختبار كاليفورنيا للنضج العقلى



وبينما تشير المعلومات التى يقدمها الدليل الى أن المؤلفين عملوا على تحسين المعايير من استخدام عينات ذات حجم ملائم ، الا أنه لم يذكر الا الشىء البسيط عن تركيب هذه المجموعات ·

ويذكر المؤلفون ، فى الدليل ، أن معامل ثبات الاختبار يبلغ ٩٠ر٠٠ كما يذكرون أن معامل صدق الاختبار يساوى معامل ارتباط ٨٨ر٠ بين هذا الاختبار واختبار « ستانفورد ـ بينيه » · ولكن لا يذكر هؤلاء المؤلفون المدى فى عمر التلاميذ الذين استخدموا للحصول على هذه المعاملات ·

٢ ـ اختبار شيكاغو للقدرات العقلية الأولية (طبعة منفصلة)

تأليف : ل٠ل٠ ثيرستون ، ثيلما جوين ثيرستون ٠

الناشر : جمعية البحوث العلمية S.R.A. سنة ١٩٣٨ ـ ١٩٤١ ٠

وضع هذا الاختبار الجمعى لأفراد الأعمار الزمنية ١١ ـ ١٧ سنة ٠ ويتطلب تطبيقه أربع ساعات ٠

وقد وضع المؤلفون هذا الاختبار حول برنامج بحوث جوهرى ، ويقيس الاختبار ست قدرات أولية من الثمان التى عرفها هـــذا البحث وهى : فهم الكلمات ، الطلاقة اللغوية ، التفكير ، التذكر ، الأرقام ، المكان ٠ ومن الممكن

شكل رقم (٨) اختبار كاليفورنيا للنضج العقلى

ب

اختبار ٩ ا

(١١٧) ٥٦ ٤٩ ٤٣ ٣٨ ٣٥ ٣٤ ٣١ ٢٩ ١ ٤٣١ ب ٣٨ ج ٣٥ د ٣١ ● ٢٩ ـ ١١٧
(١١٨) ٧ ٩ ١٠ ١٣ ١٦ ١٩ ١ ٧ ب ٩ ج ١٠ د ١٣ ● ١٩ ـ ١١٨

شكل رقم (٩) اختبار كاليفورنيا للنضج العقلى

ب

١٦٤ استأصل شأفته	١ ـ آباد	٢ ـ أفرغ	
	٣ ـ استعمل	٤ ـ حل	ـــــ ١٦٤
١٦٥ محاكمة	١ ـ دعاء	٢ ـ دفن	
	٣ ـ استقالة	٤ ـ اتهام	ـــــ ١٦٥
١٦٦ متنافر	١ ـ متصادم	٢ ـ حزين	
	٣ ـ غير ثابت	٤ ـ مميز	ـــــ ١٦٦

أن يحصل مفسرو الاختبار على الرتب المئوية لكل من هذه العوامل الستة من دليل الاختبار ، كما يستطيعون الحصول على معادلات نسبة الذكاء منه أيضا.

ولا يقدم الدليل الا قدرا بسيطا من المعلومات الخاصة بالمفحوصين الذين استخدموا فى وضع المعايير ٠ وعندما يستخدم أحد المعلمين هذه المعايير ، من

المحتمل أن يقـارن بين تلاميـــذه وبين قطاع عرضى من تلاميـــذ مدارس « شيكاغو » ٠

ويذكر المؤلفون فى دليل الاختبار أن معـــامل ثبات الاختبار يبـــلغ ٩٥ر٠ ، كما يذكرون أن معامل الارتباط بين القدرات الأولية وبين العوامل التى تقيسها الاختبارات الجزئية تبلغ ٩٠ر٠ على الأقل ٠ وحيث ان معاملات الارتباط الداخلية بين كل اثنين من هـــذه الاختبارات الفرعية تتراوح بين ١٥ز٠ و ٥٥ر٠ ، فانه من المحتمل أن تكون هناك عناصر عامة تقيسها هـذه الاختبارات الستة (١) ٠

ويقترح مؤلفو الاختبار أن يدرس طلاب المدارس النانوية درجاتهم فى فى الاختبار ، ولكن هـــذا الاقتراح محل تساؤل ٠ اذ أن هـــؤلاء الطلاب لا يميلون الى تفسير الفروق البسيطة فى الدرجات على أنها فروق حقيقية ، فقط ، ولكن هذه العملية تفشل فى تهيئة المساعدة التى يحتاج اليها التلاميذ.

ومن المهم أن يعرف المعلمون والمرشدون النفسيون الكثير عن اختبار S.R.A. للقدرات العقلية الأولية ٠ ويماثل هـــذا الاختبار ، الاختبار الذى نعرضه الآن كما نشره نفس المؤلفين ٠ ويتطلب تطبيق الاختبار الموضوع لأطفـــال العمر الأول (٥ ــ ٧ ســـنوات) ، وأطفال المرحـــلة الابتدائية (٧ ــ ١١ سنة) نصف ساعة لكل منهما ٠ كما يتطلب الاختبار الموضـوع للمدرسة الثانوية (١١ ــ ١٧ سنة) ٤٥ دقيقة للتطبيق ٠

٤ ــ اختبارات كولمان ــ فنش للذكاء

تأليف : ف٠هـ٠ فنش

الناشر : مكتب القياس التربوى سنة ١٩٥٣

تتضمن هذه السلسلة ثمانية اختبارات جمعية ، روعى فيها عدم تكرار أو ازدواج مضمون أى اختبار منها ٠ وهناك اختبار واحد لكل من الصفوف الابتدائية الستة ، واختبار لمستوى المدرســـة الاعدادية ، واختبار لمستوى

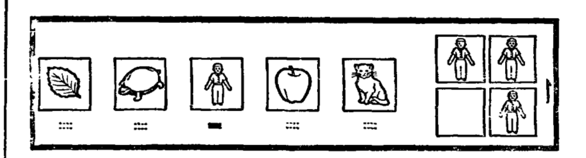
---

(١) انظر فصل ١١ ، لتوضيح هذا التفسير ٠

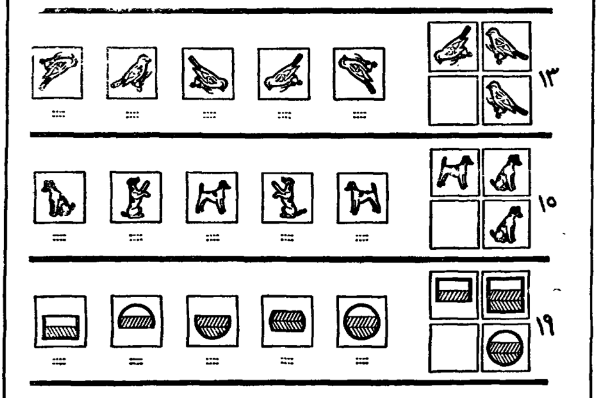
شكل رقم (١٠) اختبار كولمان ـ فنش للذكاء

تعليمات ـ انظر الى صف الرسوم (ا) الأعلى فى هذه الصفحة سترى دميتين متشابهتين ويجب أن نجد تحتهما اثنتان متشابهتان أيضا ولكن واحدة منهما غير موجودة فى مكانها ولكنك ستجدها بين الصور الأخرى المجاورة • فأى هذه الصور يجب أن يكون فى مكان الدمية الحالى ؟ انها الدمية التى تحتها خط ثقيل •

أمثـــلة



والآن ضـــع القلم واستمع للمشرف • ستجد أربع صفحات لرسوم كالرسم السابق•عليك أن تبحث بين صف الرسوم المختلفة لتجد الصورة التى يجب أن تكون فى المربع الحالى جهة اليسار ـ ضع علامة بالقلم الرصاص تحتها ـ استمر حتى تنتهى من كل صف ـ ابدأ



المرحلة الثانوية ، وزمن الاختبار لكل من هــذه الاختبارات هو ٢٥ دقيقة ، باستثناء الاختبار المطبق على المرحلة الثانوية ، حيث يتطلب تطبيقه ٣٠ دقيقة. ورغم قصر الزمن المستخدم فى هذه الاختبارات ، الا أنها تؤكد القوة أكثر من تأكيدها للسرعة فى الأداء • وتتضمن الاختبارات المطبقة على أصغر الأطفال (الصفين الأول والثانى) مفردات غير لغوية ، ويقدم اختبار جزئى لغوى ابتداء من الصف الثالث الابتدائى ، كما أن الاختبارات المطبقة على الأطفال الأكبر ســـنا تتضـــمن اختبارين لغويين • وقد ترتب على اختيار مفردات الاختبارات بعناية اختزال الفروق الثقافية والفروق بين الجنسين الى أبعد الحدود •

وبعد أن يحصـــل المدرس على الدرجات الخام لكل من الاختبارات الخمســة الجزئية (التى يتضمنها الاختبار) ، ويسجلها على ورق بالرسم البيانى (البروفيل) يختار درجة البروفيل الوسيطية • وبهذه الطريقـــة يستطيع المدرس أن يحصل ، من ورقة البروفيل ، على كل من العمر العقلى ونسب الذكاء • وعندما يســـتخدم المدرس الدرجة الوسيطية فى الاختبار الجزئى ، فى القياس ، بدلا من استخدام الدرجة الخام الكلية لكل الاختبارات الجزئية ، يتجنب اعطاء وزن غير سليم للدرجات العظمى للاختبارات الجزئية • ويقدم دليل الاختبار جدولا آخر يمكن باستخدامه تحويل نســـبة الذكاء المقننة الى رتب مئوية •

وعند تقنين الاختبار ، حصل المؤلف على مساعدة الهيئات المحلية فى ٢٢ ولاية أمريكية • وقبل اختيار أى مدرسة لتطبيق الاختبار على تلاميذها ، حصل المؤلف على معلومات خاصـــة بمستوى القدرة العـــامة لجميع تلاميذ المدرســـة ، ومعدل العمر المدرسى للتلاميذ المقيدين فيها ، مع تمثيل فئات الأقلية فى المدرسة •

ويتراوح معامل ثبات الاختبار لمدى العمر فى ســـنة واحـــدة ، بين ٩٠ر٠ و ٩١ر٠ • ويقرر المؤلف أن الاختبار موضوع بدرجة طيبة ، لأنه راعى الصدق الداخلى للاختبار • وقد استخدم المؤلف الميزان التالى فى تحـــديد الصـــدق الداخلى : قدرة كل مفردة فى الاختبار على التمييز بين القدرات المكتسبة فى مستويات الأعمار المتتالية •

٥ ـ اختبار جامعة أوهايو النفسى

تأليف : هربرت أ· توبز

الناشر : جمعية البحوث العلمية سنة ١٩٤١

يشير مؤلف هذا الاختبار الى أن الزمن اللازم لتطبيقه يتطلب ١٢٠ دقيقة ، كما يشير الى أن هذا الاختبار يعتبر اختبار قوة وليس اختبار سرعة فى الأداء ، حيث ان التلاميذ يتاح لهم الوقت الكافى لمحاولة كل مفردات الاختبار التى تبلغ ١٥٠ مفردة · وقد وضع المؤلف الاختبار لطلاب المدارس الثانوية الراشدين ، كما قدم معايير منفصلة لكل سنة من سنوات المدرسة الثانوية والطلاب الجدد فى الكليات والمعاهد العالية · وقد استخرج المؤلف هذه المعايير من عينة ملائمة الى حد كبير من حيث حجمها ، ولكن يعاب عليها أنها تمثل اقليما واحدا من الولايات المتحدة الأمريكية ·

وقد فحص أخصائيو البحوث ـ لمدة ٣٥ سنة ـ كل مفردة من مفردات هذا الاختبار ونقحوها على أساس البحث ·

ولهذا الاختبار طريقة مقننة وخفية لتصحيحه ، وتختزل هذه الطريقة كثيرا من الوقت الذى يضيع فى تصحيح الاختبارات التى لا تصحح آليا (بالمكنات) ·

ويوضح دليل الاختبار أن المؤلف حصل على معامل ثبات يبلغ ٩٣ر٠ من دراسة أداء ٣٠٠ حالة · كما يذكر أن معامل الارتباط يبلغ ٦٨ر٠ بين درجات الاختبار ودرجات النجاح الشرفية · وتعتبر الدرجة الكلية لهذا الاختبار أساسا جيدا للتنبؤ بالنجاح العلمى فى الكليات الجامعية ·

٦ ـ اختبار أوتيس الذاتى التطبيق للقدرة العقلية

المؤلف : أرثر س· أوتيس

الناشر : شركة الكتاب العالمية سنة ١٩٢٢

يختلف الزمن المطلوب لتطبيق هذا الاختبار حسب نضج المجموعة التى سيطبق عليها ، وتكفى ٢٠ دقيقة لمجموعات الناضجين · وقد وضع

المؤلف هذا الاختبار من أجل الصفوف ٤ ـ ٩ ، ٩ ـ ١٢ ، الكليات الجامعية ، والراشدين • ولا يعتبر هذا الاختبار ذا قدرة كافية على التمييز بين مستويات القدرات العليا ، بالنسبة الى طلبة الكليات الجامعية كبار السن ، والراشدين•

ويقدم دليل الاختبار المعـــلومات اللازمة لتحويل الدرجات الخام الى أعمار عقلية • وقد اشتق المؤلف هذه الأعمار العقلية من توزيع الدرجات الخام حسب مجموعات الأعمار الزمنية التى صحح لها الاختبار ، عن طريق استخدام درجات هرنج ـ بينيه (١) •

وقد اشتق كل المعايير ، باستثناء معايير الراشدين ، من عينة كبيرة من الأفراد من قطاعات مختلفة فى الولايات المتحدة الأمريكية • ولا يقـــدم الدليل معلومات كافية عن معايير الراشدين •

وتختلف معاملات ثبات الاختبارات بالنســـبة للمجموعات المختلفة ، ولكن معظمها يبلغ ٩٠ر٠ على الأقل • وقد اســـتخدم المؤلف مفهوم الصدق الداخلى للاختبار : وضع فى الاختبار تلك المفردات التى ميزت بين الممتازين من التلاميذ الصغار ، والضعاف من التلاميذ الكبار فى نفس الصف الواحد •

وقد استخرج معاملات الارتباط بين الأداء فى هـــذا الاختبار والنجاح فى الصفوف الدراسية لعدة مرات ، ويبـــلغ معامل الارتباط الذى حصل عليه ٣٨ر٠ •

وهناك اختباران آخران يشبهان نفس هذا الاختبار ، وهما :

(أ) اختبار أوتيس سريع التصحيح للقدرة العقلية سنة ١٩٣٨ •

(ب) اختبارووندرليك الشخصى سنة ١٩٣٩ •

٧ ـ اختبار تيرمان ـ ماكنيمار للقدرة العقلية

تأليف : ل•م• تيرمان ، كوين ماكنيمار

الناشر : شركة الكتاب العالمية ١٩٤١ ـ أعيد نشره منقحا سنة ١٩٤٩ .

---

(١) J.P. Herring, *Herring Revision of the Binet - Simon Test,* World Book Company, Yonkers. N. Y., 1922.

يحدد المؤلفان حوالى ٤٠ دقيقة تقريبا لأداء هذا الاختبار ، ومع ذلك يعتبر هذا الاختبار ، اختبارا للقوة أكثر منه اختبارا للسرعة فى الأداء • وقد وضع هذا الاختبار للصفوف من ٧ الى ١٢ • وقد دفعت البحوث التى أجريت بعناية على هذا الاختبار ، من أجل وضع اختبار للاستعدادات الدراسية ، مؤلفى هذا الاختبار الى حذف الاختبارات الجزئية الرياضية والعددية • ومن ثم يعتبر هذا الاختبار ـ حاليا ـ اختبارا للقدرة اللغوية •

ويستطيع المدرس أو المرشد النفسى أن يحصل من دليل الاختبار على معادلة نسبة ذكاء التلميذ • وقد وضع المؤلفان نسب الذكاء على أساس الدرجات المعيارية ، وهى طريقة تشبه تلك التى وصفناها فى اختبار أوتيس.

وقد حصل المؤلفان على نتائج الاختبار من ٢٠٠ منطقة من ٣٧ ولاية أمريكية من أجل وضع معايير هذا الاختبار ، ولم يكشف المؤلفان فى دليل الاختبار عن الطريقة التى استخدماها لاختيار التلاميذ الذين وضعت المعايير على أساسهم ، ولكنهما يدعيان أنهما وضعا معايير واقعية على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية •

ويشير دليل الاختبار الى أن المؤلفين حصلا على معامل ثبات يبلغ ٩٦ر٠ من دراسة أداء مجموعة أطفال سن الرابعة عشرة • كما ذكر المؤلفان أن معامل الارتباط بين الاختبار الأصلى والصورة المنقحة يبلغ ٩١ر٠ ، ويذكر المؤلفان أن الأدلة الطيبة على صدق الاختبار تتضح من استخدامه بنجاح لعدة سنوات • وبالمثل ، أشارا الى أنهما يستطيعان تقديم عدة حالات استخدم فيها هذا الاختبار بنجاح كبير فى التوجيه • وقد يدعو هذا بطريقة غير مباشرة ، الى ضرورة استخدام الأدلة الطيبة على النجاح ، كأساس لاستخراج صدق الاختبار ، وهى عملية محل تساؤل • وقد استخلص « هيل Heil وهورن Horn » (١) أن اختبار « تيرمان ـ ماكنيمار » يعتبر أكثر الاختبارات ارضاء من خمسة اختبارات درسوها • وقد ذكروا أن معامل الارتباط بين درجات ٢٨٤ طالبا فى الصف الأخير من المدارس الثانوية وبين درجات اختبار « تيرمان ـ ماكنيمار » يبلغ ٤٦ر٠ •

(١) Walter G. Heil and Alice M. Horn, A *comparative Study of the Data for Five Different Intelligence Tests Administered to 284 Twelfth Grade Students at South Gate High,* Los Angeles City School. Curriculum Division, 1950 (mimeo).

الاختبارات الفردية

٨ ـ مقياس ستانفورد ـ بينيه المنقح

تاليف : ل٠م٠ تيرمان ، م٠١٠ ميريل

الناشر : الجمعية النفسية ٠ سنة ١٩٣٧

يطبق هـــذا الاختبار فى ٦٠ دقيقة عادة ٠ ويختلف الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار ، الى حد ما ، من فرد الى آخر ٠ وقد وضع هذا الاختبار للأطفال أساسا ، ولكنه يستخدم أيضا مع الأفراد الأقل من سن الرشـــد بسنتين ٠

وقد انتشر استخدام هـــذا الاختبار الفردى ، كما يعرفه المعلمون والمرشدون النفسيون جيدا ٠ وقد نشره « تيرمان » أول مرة سنة ١٩١٦ ٠ وقد استخدم المؤلفان نتائج دراسات وبحوث متعددة فى اعداد الطبعة المنقحة منه ، وأخرجوا بذلك صورتين متعادلتين من الاختبار ، مما ييسر اعادة اختبار الطفل بدون الخوف من التغيرات الناتجة عن تذكر الطفل للأسئلة ٠

ويحتاج كل أولئك الذين يستخدمون دليل الاختبار الى تدريب خاص، كما أن الأشخاص الذين يطبقون أو يصححون هذا الاختبار يحتاجون لتدريب نظرى أكثر وخبرة ممتازة عن الأشخاص الذين يعملون مع معظم اختبارات الذكاء الأخرى ٠ ويتطلب هذا من المختبر الماهر توفير جو انفعالى مناسب وعرض مشكلات الاختبار بطريقة ملائمة ، ومســـاعدة الطفل على توضيح الاجابات المبهمة (مع عـــدم تخطى التوجيهات المقننة للسؤال) وتصحيح الاستجابات ٠ وكثيرا ما يحصل المختبر الماهر نتيجة ذلك على قدر طيب من الاستبصار بشخصية الطفل ، والطريقة التى يواجه بها مواقف مشـــكلات معينة ٠ ومن ثم فانه من المهم ألا يكون مطبق الاختبار حساسا لهذه الأدلة ، فقط ، بل يكون أيضا على علم بالطرق المتعددة التى يؤثر بها سلوك الطفل على درجاته فى الاختبار ٠

وقد قاس المؤلفان كل مفردة متضمنة فى الاختبار بالمعيار : هل تتزايد القـــدرة على حل المشـــكلات مع تزايد السن ؟ وقد وضعت كل مفردة فى الاختبار ، الذى يفترض المؤلفان أن أطفال سن معينة يستجيبون اليه بنجاح ، عندما يزداد فقط عدد الأطفال الذين يجيبون عن هذه المفردة بنجاح بازدياد

عمرهم الزمنى • ولذلك استخدم المؤلفان عددا كبيرا متنوعا من المشـــكلات اللغوية وغير اللغوية •

ورغم أن أى طفل ذى خبرات ومهارات لغوية محدودة يستطيع توضيح قدرته على حل المشكلات ، عند تطبيق اختبار ستانفورد ـ بينيه المعدل عليه ، بطريقة أفضل مما يوضحه عند تطبيق أى اختبار جمعى عليه ، الا أن قصور الطفل اللغوى أو الثقافى لا يزال يؤثر عليه •

ويبدو أن المؤلفين قد وضعا معايير الاختبار على أساس عينة ملائمة ، ولكن يؤخذ على هذا الاختبار أنه لا يميز بدرجة كافية بين مستويات الراشدين الممتازين •

وقد وضع المؤلفان توجيهات فى دليل الاختبار لحساب العمر العقلى ونسبة الذكاء •

ويذكر المؤلفان أن معامل ثبات الاختبار يتراوح ، حسب العمر الزمنى، بين ٨٥ر٠ و ٩٥ر٠ والمعامل الشائع هو ٩١ر٠ • وقد عمل المؤلفان على تهيئة الصدق ـ الداخلى للاختبار باختيار مفرداته بعناية •

٩ ـ مقياس وشلر ـ بلفيو للذكاء

تأليف : دافيد وشلر

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٣٩ ، ١٩٤٦

يتراوح الزمن اللازم لتطبيق هذا الاختبار بين ٤٥ و ٦٠ دقيقة •

وقد وضع وشلر هذا الاختبار ، بعد افتراضه أن اختبارات الذكاء الموجودة فى ذلك الوقت لا تقدم معايير ملائمة للراشدين ، ولأن مضمون هذه الاختبارات كان غير ملائم لهم • ورغم أنه أخذ كلا هذين العاملين فى اعتباره عند وضع الاختبار ، الا أنه اختار المجموعة التى اشتق منها معايير الاختبار من منطقة نيويورك فقط ، ولكنـــه يسعى الآن لوضع معايير أكثر تمثيلا لمجموع الناس •

ومن ناحية أخرى ، يشبه هذا الاختبار ، اختبار « بينيه » ، فى أن المؤلف لم يضع المفردات التى تميز بين المستويات المختلفة للقدرة بالنسبة للراشدين الممتازين •

ومثل اختبار « بينيه » ، ينبغى أن يطبق هذا الاختبار ويصححه فرد حصل على تدريب سيكلوجى خاص • وبينما يعتبر مقياس « وشلر ـ بلفيو » للذكاء أسهل فى تطبيقه وتصحيحه من اختبار « بينيه » ، فان الممتحن ينبغى أن يتخذ أحكاما ذاتية عند استخدامه•وينبغى عند تطبيق هذا الاختبار مراعاة خلق جـو انفعالى ملائم • وتعتبر دلالة الطريقـــة التى يواجه بها التلميذ المشكلات ، ودلالة سلوكه عندما يعمل فى ظل ضغط معين ، ودلالة عادات عمله كما يكشفها موقف الاختبار ، بعض الأمثلة على النشاط الذى لا يستطيع أن يفسره الا الأخصائى المدرب •

وقد وضع « وشلر » أحـد الاختبارات التشخيصية الممتازة للقدرات العقلية المعروفة حاليا ، بالاضافة الى تقديمه معايير مناسبة ومادة اختبارات ملائمة للراشدين • ويحتوى هذا الاختبار على ١١ اختبارا جزئيا يتكون كل منها من نوع واحد من المفردات • ويستطيع أخصائى التوجيه أن يحصل من هـــذه الاختبارات الجزئية على صورة تشخيصية للأداء فى ١١ نوعا من السلوك • ويستخرج المؤلف من هذه الاختبارات الجزئية ، نســـبة الذكاء ـ نسبة الذكاء اللغوية ـ نسبة الذكاء فى الأداء • كما يقدم جدولا يحصل منه من يستخدم الاختبار على نسبة الذكاء من التقدير العام • ويتضـــمن القياس اللغوى فى الاختبار مفردات من المعلومات والفهم ، ومدى الأرقام ، والمتشابهات ، والرياضيات ، والمحصول اللغوى • كما يتضـــمن مقياس الأداء مفردات فى تنظيم الصورة ، وتكملة الصورة ، وبناء المكعبات ، وتمثيل الأشياء ، ورموز الأرقام •

وقد وضع وشلر مقياســـا منقطا لاستخدامه بدلا من مقياس العمر الزمنى ، وأعطى لكل مفردة فى الاختبار عددا من النقط يستخدم مجموعها فى الحصـــول على نسب الذكاء من البيانات التى قدمها فى الجداول المرفقة بدليل الاختبار كما يقدم جداول معايير خاصة لمختلف فئات المدى فى العمر الزمنى • ويعتبر التقدير اللغوى ، وتقدير الأداء ، والتقديرات الكلية محل ثقة ، ولكن تقديرات الاختبارات الفرعية ليست محل ثقة كبيرة • وينبغى أن

تكون هـذه الحقيقة محل اعتبار دائما ، عندما يستخدم أحـد الأفراد هـذا الاختبار من أجل الدراسة التشخيصية للقدرات ٠

وقد وجد « وشلر » أن معامل ثبات المقياس الكلى يبلغ ٩٠ر٠ على الأقل ٠ كما بينت الدراسات المتعددة أن معاملات الارتباط بين هذا الاختبار واخبار ستانفورد ـ بينيه تصل الى ٨٠ر٠ وأكثر ٠

١٠ ـ مقياس وشلر لذكاء الأطفال

تأليف : دافيد وشلر

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٤٩ ٠

يتطلب تطبيق هذا الاختبار الفردى على الأطفال ٦٠ دقيقة تقريبا ، وقد وضع هذا الاختبار للأطفال من سن ٥ الى ١٥ ٠ ويعتبر هذا الاختبار امتدادا تنازليا لاختبار « وشلر ـ بلفيو » ٠ ويحتوى هذا الاختبار على عشرة اختبارات واختبارين بديلين ٠ ويستطيع المرشد النفسى أن يشتق نسب ذكاء منفصلة لكل من الاختبار اللغوى واختبار الأداء ، والاختبار كله ، وبدلا من وضـع جدول لاستخراج الأعمار العقلية ، كما يفعل معظم مؤلفى الاختبارات ، قدم « وشلر » جدولا للحصول على نسب الذكاء لكل مستوى عمر زمنى ٠

وقد اختـــار المؤلف المفحوصين الذين اشتق منهم معايير الاختبار على أساس مهنة الأب ، والاقامة فى الريف ـ المدينة ، المنطقة الجغرافية ، الجنس ، العمر الزمنى ، ووجود أو عدم وجود الضعف العقلى ، كما اختار ١٠٠ ولد و ١٠٠ بنت من أطفال كل من الاحدى عشرة مجموعة عمر زمنى الذين كانوا فى نطاق شهر ونصف من منتصف سنى عمرهم ٠ ولذلك كان المفحوصون الذين استخدمهم فى وضع هـــذه المعايير أكثر تمثيلا من أى مجموعة أخرى استخدمت لوضع المعايير فى اختبار « وشلر ـ بلفيو » للراشدين ٠

وفى الوقت الذى نقد فيه « وشلر » اختبار « ستانفورد ـ بينيه » لأن مؤلفيه استخدموا المادة الموضوعة لاختبار الأطفال فى اختبار الراشدين ، نجد أن « وشلر » يستحق هـــذا النقد أيضا ، لأنه استخدم المادة التى وضعها لاختبار الراشدين فى اختبار الأطفال ٠ (ويقدم « وشلر » فى دليل الاختبار توجيهات ومعايير درجات مخالفة لتلك التى يستخدمها مع الراشدين) ٠

وقد ذكر « ستانلى » (١) الملحوظة التالية عندما كتب عن قياس ذكاء الأطفال : « من المؤكد أن مقياس « وشلر » لذكاء الأطفال يعتبر من أفضل الاختبارات الجديدة التى صدرت خلال فترة السنوات الثلاث السابقة » ٠

وقدم المؤلف معاملات ثبات ٩٢ر٠ و ٩٥ر٠ و ٩٤ر٠ للمقياس الكلى ٠ ويحتاج صدق الاختبار الى معلومات أكثر ٠ وتبين الدراسات المتعددة على هذا الاختبار أن معامل الارتباط بين هذا الاختبار ، واختبار «ستانفورد ــ بينيه» يعتبر عاليا ٠

الاختبارات الخاصـــة

بالاضافة الى الاختبارات العشرة التى عرضناها سابقا ، هناك اختبارات ذكاء جيدة أخرى ينبغى أن يعرفها أى مرشد نفسى مدرب جيدا ٠ وسنعرض فيما يلى أربعـــة اختبارات أخرى لكى تســـتخدم مع الأطفال الذين يبينون مشكلات اختيارية خاصة ، وسنصف كلا منها بايجاز ٠

١ ــ مقياس « أرثر » المدرج لاختبار الأداء

تأليف : جريس آرثر

الناشر : الجمعية النفسية سنة ١٩٤٧

يقلل هذا الاختبار من تأثير العجز اللغوى ، ولذلك يستطيع المرشدون استخدامه مع المفحوصين الصم أو ذوى القصور الكلامى أو القرائى ٠ وقد قننه المؤلف على أطفال من سن ٥ ــ ١٥ ٠

٢ ــ مباريات دافيز ــ ايلز

تأليف : أليسون دافيز ، وكينيت ايلز

الناشر : شركة الكتاب العالمية ١٩٥٢ ٠

---

(١) Julian C. Stanley, "Development and Applications of Tests of General Mental Ability," Review of Educational Research, 23 (No. 1) : 11 - 32, February 1953, p. 15. Reprinted by permission of author and publisher.

وضع المؤلفان هذا الاختبار للذكاء العام للصفوف من ١ ـ ٦ ، ويعرف المؤلفان الذكاء العام على أنه القدرة على حل المشكلات • وقد جاء الاختبار نتيجة للدراسات التى قامت بها جامعة شيكاغو على الذكاء والفروق الثقافية .

٣ ـ اختبار جودانف للذكاء (رسم الرجل)

تأليف : فلورانس •ل• جودانف

الناشر : شركة الكتاب العالمية ١٩٢٦

يستطيع المرشدون النفسيون استخدام هذا الاختبار على أطفال أى ثقافة ، الذين لم يحصلوا على أى تعليم فى الرسم • ويعتبر هذا الاختبار على قدر كبير من الفائدة ، خاصة مع أطفال الحضانة ومرحلة الطفولة الأولية •

٤ ـ اختبار متروبوليتان للاستعداد

تأليف : جيرترود •هـ• هيلدريث ، نيلى ل• جريفث

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٠١

يقدم هذا الاختبار تقديرا للقدرة العقلية العامة لأطفال الصف الأول الابتدائى ، رغم أن المؤلفين وضعاه أســـاسا لتحديد مدى استعداد الطفل للدراسة فى الصف الأول الابتدائى • ويقدم الاختبار أيضا تقديرات منفصلة للاستعداد للقراءة والاستعداد لدراسة الأرقام •

بطاريات الاستعدادات العامة

بالاضافة الى اختبارات الذكاء التى وصفناها سابقا ، هناك بطاريتان لقياس الاستعدادات العامة ، يتعامل بها ، الى حد ما ، المعلمون والمرشدون النفسيون • وهاتان البطاريتان هما : بطارية اختبارات الاستعدادات لمكتب العمل بالولايات المتحـــدة الأمريكية ، واختبارات الاســـتعدادات الفارقية The Differential Aptitude Tests حيث ان أجزاء كل من هذه الاختبارات تقيس بعض العوامل التى تقيسها اختبارات الذكاء ، فاننا سنعرضها قبل أن نعرض استخدام المرشدين النفسيين لاختبارات الاستعدادات الخاصة •

١ ـ بطارية اختبارات الاستعدادات لمكتب العمل

يستخدم المعلمون والمرشدون النفسيون ـ فى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية ـ بطارية اختبارات الاستعدادات العامة ، لمساعدة التلاميذ فى وضع خططهم التعليمية والمهنية ، رغم أنه لم يظهر الا قدر بسيط نسبيا من البحوث الخاصة بمدى صدق هذه البطارية • ويطبق هذا الاختبار عادة ممثلون فى المكاتب المحلية لمكتب العمل من الولاية ، بدون أى نفقات تدفعها المدرسة أو الطلاب • ويستغرق تطبيق الاختبارات الفرعية الخمسة عشر التى تتكون منها هذه البطارية ساعتين ونصف ساعة تقريبا •

وتهدف هذه البطارية الى قياس الاستعدادات العامة فى عدد متنوع من المهن ، كما تقدم عشرة تقديرات للاسعدادات • وقبل تشجيع أى مدرســة على استخدام مثل هذه البطارية ، ينبغى أن يحصل المرشـــد النفسى على نتائج البحوث الخاصة به : مثل مايقيسه الاختبار فعـــلا ، والمعلومات عن المفحوصين الذين استخدمهم مكتب التوظف بالولايات المتحدة الأمريكية فى وضع المعايير الحالية •

٢ ـ بطارية اختبارات الاستعدادات الفارقية

فى ســـنة ١٩٤٧ نشرت الجمعيـــة النفسية اختبارات الاستعدادات الفارقية ، تأليف (بينيه ، سيشور ، ويزمان) • ويستطيع المرشـــدون النفسيون استخدام هذه البطارية مع تلاميذ المدرسة الثانوية لمساعدتهم على وضع خططهم التعليمية والمهنية • وتقدم هـــذه البطارية للمرشد النفسى ثمانية تقديرات فرعية موثوقا بها : التفكير اللغوى ـ القدرة العددية ـ التفكير المجرد ـ العلاقات المكانية ـ التفكير الميكانيكى ـ الدقة والسرعة الكتابية ـ الاستعمال اللغوى (تقدير التهجى وتقدير آخر لتكوين الجمل) • ويقـــدم الناشرون هذه التقديرات الثمانية فى سبعة كتيبات ، يستطيع المرشدون أن يستخدموا كلا منها باستقلال عن الآخر ، أو كقسم من البطارية • ويساعد دليل البطارية المرشدين النفسيين على الافادة من قيم هذه الاختبارات •

وقد بدأ المؤلفون بداية طيبة فى اجراء البحوث التى أجريت على هـــذا الاختبار ، واشتقوا معايير هذا الاختبار من تطبيقها على مجموعة من المفحوصين

شكل رقم (١١) الاختبار الفارقى للقدرات

التمييز الميــكانيكى

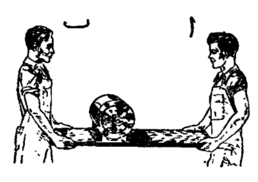
تعليمات

يتكون هذا الاختبار من عدد من الصور وأسئلة عليها • انظر منال × لتعرف ماهو مطلوب منك ، هذا المثال × عبارة عن صورة رجلين يحملان جزءا من آلة على لوح خشب والسؤال هو : أى الرجلين حمله أنقل ؟ اذا كانا متساويين ضع علامة على الرمز «ج» • والواقع أن الرجل ب يشعر بحمل أنقل لأن النقل قريب منــه وبعيد عن الرجل ا • ولهذا يجب أن تضــع العلامة تحت ب فى ورقة الاجابة الخاصة ، هكذا ———————→ ا ب ج

والآن انظر الى المثال «ى» السؤال يقول أيهما يزن أكثر ؟ اذا كانا متساوين ضع علامة تحت «ج» والواقع أن الثقلين متساويان لأن الميزان فى حالة اتزان ولهذا تضع العلامة تحت «ج» ا ب ج

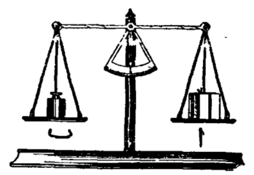
×

أى الرجلين يحمل ثقل أكبر ؟
إذا كانا متساويين ضع العلامة
عند حـ .



ى

أيهما أثقل ؟
إذا كانا متساويين ضع علامة
عند حـ .



اختيرت بعناية من جميع المناطق الجغرافية الكبرى فى الولايات المتحـــدة الأمريكية ، كما أنهم يقدمون معايير منفصلة للذكور والاناث فى خمســـة مستويات للنضج •

وهناك بعض المزايا المترتبة على تعريف التلاميـــذ بقدراتهم عن طريق تطبيق بطارية الاستعدادات العامة عليهم • ولكن كل تلميذ لا يحتـــاج الى معرفة كل ما يتعلق بالقدرات المدروسة فى بطارية ما ، كما أن كل بطارية من هذه البطاريات لا تعتبر شاملة تماما لكل القدرات •

اختبارات الاستعدادات الخاصة

يدرس كل فرد قدراته واســتعداداته الخاصـــة ، كلما أراد تكوين أو اعادة تقويم خططه التعليمية والمهنية • وعندئذ يثير الفرد عدة أسئلة تتعلق بفرص نجاحه ، ويستطيع أن يحصل على اجابة جزئية ، على الأقل ، عن بعض أسئلته من تطبيق اختبارات للاستعدادات الخاصة عليه • ومن أجل الاجابة عن هذه الأسئلة ، فانه يستطيع بمساعدة أحد المرشدين النفسيين الحصول على بعض المعلومات عن طرق القيـــاس العقلى والاختبارات ، وعن الطرق غير الاختبارية • وقد سبق لنا أن وصفنا فى الفصل الخامس عـــدة مناهج غير اختبارية ، وسنذكر بعضا منها مرة أخرى فى هذا الفصل • وفى الفصل السادس عشر (الذى يتعلق بالتخطيط التربوى والمهنى) •

وعلى سبيل المثال ، عندما تقول مسز أهرنز ، معلمة البيانو ان (جيمى) ـ (التلميذ فى الصف الثانى الثانوى) يلعب بيانو جيدا ، نتساءل « ماذا نتكلم عن ـ قدرة أم استعداد ؟ » • ولكى يجيب المرشد النفسى عن هـــذا السؤال علميا ، ينبغى له أن يعرف :

ـ ماهو مدى امتياز « جيمى » ؟ هل مستوى أدائه غير عادى فعلا بالنسبة لتلميذ فى مستوى نضجه وتدريبه ؟

ـ كيف قيمت مسز أهرنز تقدمه ؟ وماهى المقاييس التى استخدمتها ؟

ـ لماذا رغب « جيمى » فى تعلم اللعب على البيانو ؟

ـ أى نوع من التعليم حصل عليه ؟ كيف استجاب لهذا التعليم ؟ هل تعلم

فعلا بسرعة ؟ وهل بين تقدما خارقا للعادة فعلا ؟ وهل عمل عند أفضل مستويات أدائه لكى يصل الى مستواه الراهن ؟

– ماهى المظاهر العبقرية فى أدائه الراهن ؟ هل هذه المظاهر ذات أهميـــة فى النجاح فى المستقبل ؟

وفى هـــذا المجال ، من المحتمل أن « جيمى » يتوافر عنده كل من القدرة الطيبة للعب البيانو ، والاستعداد الطيب للعب البيانو ۰ ولكن من المحتمل أيضـــا أن عنـــده القدرة الطيبة – فقط – للعب البيانو ۰ واذا كان مستوى أداء « جيمى » جيدا فى اطار العمل الذى نتوقعه منه الآن ، فاننا قد نستنتج أن عنده قدرة طيبة ، واذا كانت الحقائق تشير الى أن لديه طموحا لنمو مستمر متتال ، فاننا قد نستنتج أن عنده استعدادا طيبا للعب البيانو. وتنتمى القدرة الى مستوى الأداء الراهن ، بينما ينتمى الاستعداد الى احتمال النجاح فى أداء عمل خاص فى المستقبل ۰

ويستطيع أحد الأشخاص المدربين جيدا أن يتنبأ بمستوى أداء فرد ما فى المستقبل على ضوء ما يستطيع هذا الفرد عمله حاليا ، ولكن مثل هـــذا التنبؤ فى أحسن صوره لا يعتبر أكثر من مجرد تخمين طيب ۰ ومن المحتمل أن يكون « جيمى » قد وصل الى هذا المستوى من الأداء الطيب نتيجة وصوله الى المستوى الراهن المطلوب للنجاح ۰ وفى بعض الأحيان يجد أحد الناشئين مثل « جيمى » انه يطلب منه – كلما تقدم فى ميدانه المختار – أداء أعمال لا يتمتع فيها الا بقدر بسيط من الموهبة ۰ ويصبح أداء هذا الناشىء أقل دلالة فى التنبؤ بنجاحه فى المستقبل ، كلما طلب منه استخدام مهارات ومعارف جديدة تختلف عن تلك التى يتطلبها الموقف الراهن ۰ وعلى سبيل المثال ، هناك عدة ميكانيكيين ممتازين أخفقوا كملاحظى عمال ۰ وهنـــاك احتمال بأن يفقد ناشىء مثل « جيمى » كلا من الاهتمام والميل ، ويتوقف عن محاولة التقدم فى ميدان معين ۰

ويستخدم المرشدون عادة اختبارات الاستعدادات الخاصة على أسس فردية كلما أثار التلميذ سؤالا حول نفســـه ۰ ورغم أنه من الممكن تطبيق الاختبارات الموضوعة فى هذا الجزء بصفة جمعية ، الا أن المرشدين النفسيين يستخدمونها بصـــفة فردية عادة لأن التلاميذ يتعرفون حاجاتهم فى أوقات مختلفة تقريبا ۰

ويستطيع عضو هيئة التدريس المسئول عن الاختبارات ، اختصار وقت كثير بتنظيم مرات اختبار أسبوعية منتظمة ، يرتب فيها اســـتخدام عدة اختبارات جمعية في وقت واحـد • ويتيسر فى كثـــير من الأوقات تنظيم اختبارات فردية لعدة تلاميذ فى وقت واحد ، بحيث يحدد المتخصص زمن عدة اختبارات فردية ، ويوجه الأفراد عندما ينتقلون من أحد أجزاء الاختبار الى جزء آخر •

وقبل تقرير تقديم أى اختبار الى أحـــد التلاميذ ، ينبغى أن يجيب المرشد النفسى عن الأسئلة التالية من أجل اقتناعه الذاتى :

- هل هذا الاختبار سيساعد هذا التلميذ بالذات على الاجابة عن أسئلته ؟ بالاضافة الى دراسة نتائج البحوث والادعاءات المقدمة فى دليل الاختبار • ويجدر بالمرشد النفسى أن يقرأ ويحلل مفردات الاختبار ليكشف بنفسه العلاقة بين مادة الاختبار والنجاح المهنى ، ولكى يزداد تعرفه بالاختبار بحيث يستطيع أن يعد التلميذ لخبرة الاختبار الواقعيـــة • ومن الصعب على المتخصص أن يحصل فى بعض الأحيان ، على نتائج البحوث الخاصة بثبات وصدق الاختبار • وفى أوقات أخرى تخفق التقارير المذكورة عن صدق الاختبار فى وصف المهن التى يقوم بها الأفراد الذين استخرج معامل الارتباط بين أدائهم فى هذه المهنة ، وأدائهم فى الاختبار ، من أجل تحديد صدق الاختبار • ويحتاج المرشدون النفسيون الى معلومات خاصة عن العلاقة بين العوامل التى قاســها الاختبار والقـدرات المطلوبة لعمل ما •

- هل الأعمال الممثلة فى الاختبار ملائمة لهذا التلميـذ ؟ قد يكشف تحليل القدرات بعناية أن عددا كبيرا من الأعمال تتطلب خبرات عمل ، وخبرات تربوية ، أو نضجا ، لا يتوافر عند التلميذ •

- أى المفحوصين استخدمهم مؤلف هذا الاختبار عند وضع المعايير ؟ تعتبر المعايير القومية لاختبار ما ذات معنى بسيط للمرشد النفسى ما لم يعرف أى المفحوصين استخدمهم مؤلف هذا الاختبار عند وضع هذه المعايير • واذا أخفق دليل الاختبار فى وصف المجموعة التى وضعت المعايير على أساسها ، فان المرشد النفسى لا يستطيع أن

يفسر نتائج الاختبار جيدا ، اذ أنه ينبغى أن يتاح لهذا المرشـــد النفسى مقارنة أداء هذا التلميذ مع أداء مجموعة من الناس سبقت مقارنتها جيدا ٠

- هل سأكون قادرا على تفســـير نتائج الاختبار بطريقة ذات معنى للتلميذ ؟ قد يتسبب المرشد النفسى فى زيادة حيرة التلميذ اذا كان غير مدرب جيدا على استخدام الاختبار ٠ ولكى تكون نتائج الاختبار جديرة بالاهتمام ، ينبغى أن يستكملها التلميذ بسائر المعلومات المعروفة له عن نفسه وعن خططه ٠ ومن أجل مساعدة التلميذ فى ذلك ، ينبغى أن يقدم له المرشد النفسى كل مســاعدة ممكنة فى دراسة الحقائق الخاصة بنفسه وبمطالب العمل فى المهنة المفضــلة لديه ٠

وينبغى أن يكون المرشد النفسى مهيأ لمساعدة التلميذ على استكمال هذه النتائج ٠ ورغم ذلك قد يسمح المرشد النفسى للتلميذ بتجاهل بعض الحقائق الخاصة به ٠ ويتجاهل التلميذ هذه النتائج اذا كانت غير ذات معنى له ، كما أنه لن يستطيع وضعها فى كل واحد مع سائر المعلومات ، حتى يرى الحاجة الى ذلك ٠ ويستطيع التلميذ أن يستخدم هذه المعلومات بفاعلية عندما يقدمها له المرشد النفسى فى الجو الانفعالى الملائم ٠ وقد يستمع التلميذ بصبر وعناية الى عرض المرشد للحقائق الخاصة به ، ولكن عند اتخاذه القرارات الخاصة به قد يهمل هــــذه المعلومات التى لا يرى لها أهمية ٠ واذا أجبر التلميـــذ على اعادة فحص قراره الذى اتخذه كنتيجة لاهمال بعض الحقائق الهامة ، فانه قد يقبل تغيير قراره وهدفه ، ولكنه يخفق فى العمل من أجل الهدف الجديد ٠

وفى أحسن الحالات ، لا تعرف معظم اختبارات الاستعدادات الا المهن البسيطة أو مسئوليات التدريب ٠ ومن أجل مســـاعدة التلميذ على تقدير كفايته فى المهن ، يستطيع المرشد النفسى أن يحصل على عدة معلومات من أجل استكمال درجات اختبار الاستعداد عن المصادر التالية الموصوفة فى الفصل الخامس :

« سجل العمل ـ سجل النشاط ـ لقطات الســـلوك التى يسجلها المدرس ـ التقديرات التى يضعها المدرس ـ ملخصات مؤتمرات دراسة الحالة ».

وحيث ان اختبارات الاستعداد تخدم أغراضـــا خاصة ، كما أن معظم المدرسين لن تتاح لهم الفرصة لاستخدامها ، فاننا سنعرضها بايجاز فيما يلي. واذا أتيحت للمعلم فرصة استخدام اختبار للاستعداد ، فان الأسئلة الأربعة التى عرضناها فيما سبق ستساعده على اختيار الاختبار الملائم • ومن الأفضل أن يستعين المعلم بمتخصص فى القياس للاجابة عن هذه الأسئلة •

وفيما يلي أمثلة متعددة لاختبارات استعدادات تستخدم فى كثير من المدارس الثانوية •

١ ـ اختبار الاستعداد للعلوم الطبيعية والهندسة

تأليف : ب•ف•مور ، ك•ج• لاب ، ك•هـ• جريفين

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٤٣ • وقد أعيد نشر هذا الكتاب منقحا سنة ١٩٥١ •

وهناك ستة أقسام فى هذا الاختبار : الرياضـــيات ، المعادلات ، فهم العلوم الطبيعية ، التفكير الحسابى ، الفهم اللغوى والفهم الميـــكانيكى • ويستخدم الاختبار لقياس الاستعداد العلمى والهندسى •

٢ ـ اختبار ماكوارى للقدرة الميكانيكية

تأليف : ت•و• ماك كوارى

الناشر : مكتب اختبارات « كاليفورنيـــا » ١٩٢٥ ، وقد أعيد نشره منقحا سنة ١٩٤٣ •

يؤكد الاختبار قياس المهارات اليدوية ، حدة البصر ، التحكم العضلى ، العلاقات المكانية ، أكثر من قياس المعرفة الميـكانيكية • ويستخدم هـــذا الاختبار (ويعتبر من مجمـــوعة اختبارات الورقة ـ والقــلم) فى برامج التدريب المهنى ، لاختبار المدربين للمهن الميكانيكية •

٣ ـ اختبارات الفهم الميكانيكى

نموذج ٢٢ من تأليف : ج•ك• بينيت مع و•أ• أوينز ونموذج W - I من تأليف ج•ك• بينيت مع د•أ• فراى •

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٥١

يقيس هذا الاختبار القدرة على فهم مبادىء العلوم والعلاقات الميكانيكية عن طريق مفردات مشتقة من خبرات الحياة اليومية وتتعلق بالقوة ، الحركة ، الروافع ، الضوء ، الحرارة ، والصوت • وهناك أربع صور من الاختبار أعدها المؤلفون لكى تستخدم مع المجموعات الأربع التالية : الناس عامة ، المجموعات الصناعية والتعليمية ، طلاب الهندسة ، النساء •

٤ ـ اختبار « مير » للفنون ـ ١ ـ الحكم الفنى

تأليف : نورمان ك• مير

الناشر : مكتب البحوث التربوية ، جامعة أيوا سنة ١٩٤٠

يعتبر هذا الاختبار طبعة منقحة أعيد نشرها لاختبار مير ـ سيشور للحكم الفنى ••• ويقدم هذا الاختبار مائة لوحة فنية من أجل الحكم على الصفات الجمالية •

٥ ـ اختبار « مينيسوتا » للاستعداد الكتابى

تأليف : د•م• اندرو ، د•ج• باترسون ، هـ•ب• لونجستاف

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٤٦

وضع هذا الاختبار لكى يقيس السرعة والدقة فى الأداء ، ويحتوى على نوعين من المفردات : مراجعة الأرقام ، مراجعة الأسماء • ويستخدم كثيرا فى انتقاء المشتغلين بالأعمال الكتابية •

٦ ـ اختبار « مينيسوتا » لسرعة الأداء

تأليف : و•أ• زيجلر

الناشر : مكتب الاختبارات التربوية ١٩٤٦

يعتبر هذا الاختبار طبعة منقحة أعيد نشرها لاختبار « مينيسوتا » للمهارة اليدوية • ويطلب من المفحوص فى هذا الاختبار أن يضع مكعبات فى

تجاويف موجودة فى لوحة خشبية ، ثم يقلب هــذه المكعبات ويحركها • ويحصل المرشد النفسى من هذه العملية على مقياس لمهارة اليد ، التى تبدو هامة فى انتقاء ووضع المشتغلين بأعمال يدوية خاصة •

٧ ـ لوحة « بيرديو » الخشبية

اعداد : مجلس بحوث بيرديو

الناشر : جمعية البحوث العلمية ١٩٤١

يتكون الاختبار من لوحة خشبية توضع فيها مسامير حديدية • ويقيس هذا الاختبار المهارة اليدوية فى الحركات الكبيرة لليدين والأصابع والذراعين، ومهارة طرف الاصبع فى عمل مركب بسيط • ويستخدم كثــيرا لانتقاء المشتغلين بأعمال متعددة تتطلب مهارة يدوية •

٨ ـ لوحة « مينيسوتا » الورقية المنقحة

تأليف : و• ليكرت ، و•هـ• كواشا

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٣٤ • أعيد نشره منقحا سنة ١٩٤٨

يتطلب هذا الاختبار الذى يتكون من ٦٤ مفردة ، أن يختار المفحوص من أصابعه الخمس تلك الاصبع التى توضح الارتباط الصحيح بين أجزاء غير منتظمة • وتنتمى القدرة على حل هذه المشكلات الى النجاح فى بعض الأعمال الميكانيكية الخاصة ، والنجاح فى بعض مقررات برامج التدريب المهنى •

٩ ـ مقاييس سيشور للمواهب الموسيقية (طبعة منقحة)

تأليف : ك•أ• سيشور ، د• لويس ، ج•ج• سيتفيت

الناشر : الجمعية النفسية ١٩١٩ • أعيد نشرها منقحة سنة ١٩٣٩

يتطلب هــذا الاختبار من المفحوصين خــلال استجاباتهم لتسجيلات موسيقية ادراك الفروق بالنسبة الى : حدة وارتفاع الصوت ، الرتب ، النغمة، الايقاع ، وتذكر النغمة ، ويستخدم الاختبار لانتقاء التلاميذ للتدريب على الموسيقى •

١٠ ـ اختبار س٠ر٠أ٠ S.R.A. للاستعدادات الميكانيكية

اعداد : « ريتشاردسون » ، « بيلوز » ، « هنرى » وشركاهم

الناشر : رابطة البحوث العلمية ١٩٥٠

يعتبر هذا الاختبار من اختبارات الورقة والقلم ، ويحتوى على ثلاثة أقسام رئيسية تقيس الاستعداد الميكانيكى ، استعمال الآلات ، التصور المكانى ، وحساب الورش ٠ ويستخدم لتصنيف المرشحين لأعمال صناعية متنوعة وبرامج التدريب ٠

١١ ـ اختبارات « تيرس » للاستعداد للاختزال

تأليف : ب٠ل٠ تيرس

الناشر : شركة الكتاب العالمية ١٩٤٠

ويستخدم هذا الاختبار كثيرا فى تعرف التلاميذ الضعاف فى مقررات الاختزال ٠ ويتضمن سبع مواد : وضع الشرط ،النطق، الارتباطات الصوتية، تسجيل الرموز ، تمييز الكلمات ، الاملاء ، مغزى الكلمات ٠

يبين هذا العرض الموجز لاختبارات الاستعدادات الخاصة ، أن مؤلفى هذه الاختبارات اهتموا بالتنبؤ بالنجاح فى عدة مواقف تدريبية ومهنية ٠ وينبغى ألا يستخدم المرشدون النفسيون هذه الاختبارات على أنها العامل الوحيد فى مساعدة التلميذ على التنبؤ بنجاحه فى الميدان الذى يختاره ٠ وتساعد الدرجات المنخفضة فى أحد الاختبارات على معرفة المستويات الضعيفة فى الأعمال وبرامج التدريب ، ولكن الحصول على درجات عليا منها لا يضمن النجاح تماما ٠

خبرات فى التوجيه

(أ) تخير تلميذا تعتقد أنك تستطيع مساعدته فى تحسين نوع عمله المدرسى ٠ انظر الى الدرجات التى حصل عليها فى اختبارات الذكاء ، واكتب التفسيرات التى تعتقد أنه يستطيع فهمها عندما يطلبها ٠ ثم ناقش هذه

التفســـيرات التى عملتها مع بعض زملائك الذين تعتقد أنهم يعرفون فى الاختبارات أكثر منك ٠

(ب) أى البيانات الموجودة فى السجل المدرسى تستطيع أن تستخدمها فى تشخيص قصور طفل ما ؟ ماهى المعلومات التى تحتاج اليها ، وكيف يمكنك الحصول عليها ؟

أســـئلة للمناقشـــة

١ ـ ماهى اختبارات الذكاء التى تستخدمها فى مدرستك ؟ ماهى جوانب القوة والضعف البارزة فى هذه الاختبارات ؟

٢ ـ كيف تقرر مدرستك ميول التلاميذ الذين يلتحقون بالصف الأول ؟ كيف يمكن تحسين هذا البرنامج المتبع فى ميول التلاميذ ؟

SUGGESTED READINGS

1. Cronbach, Lee J., *Essentials of Psychological Testing,* Harper, New York. 1949. For our purposes here, read Chapter VI. "The Binet Scale and Its Descendants," Chapter VII. "Mental Diagnosis: The Wechsler Test," Chapter VIII. "Other Tests of General Mental Ability," Chapter IX, "Factor Analysis: The Sorting of Abilities." and Chapter X, "Tests of Special Abilities."
   a. What can one learn about a pupil through giving him a Binet?
   b. How does the Wechsler-Bellevue differ from the Stanford-Binet?
   c. What is meant by the idea, "global concept of mental ability"?
   d. How do the other measures of mental ability differ from the Stanford-Binet and the Wechsler-Bellevue?
2. Froehlich, Clifford P., and Darley, John G., *Studying Students,* Science Research Associates, Chicago, 1952, Chapter X, "Measuring Scholastic Ability."
   a. Why do some students make a lower score on a group mental test than they do on a test like the Wechsler-Bellevue?
   b. What cautions must the counselor consider in using sub-scores on mental tests for educational-vocational planning?



٨ قياس الميول والتكيف الشخصى

كثيرا ما نسمع أحد الآباء يسأل طفله : « ماذا ترغب أن تكون عندما تكبر ؟ » • ويتساءل الراشدون عادة عن خطط الشباب المهنية • ولذلك يستجيب الطفل ، عندما يعرف ذلك ، فى اطار الخطط المهنية التى يضعها الراشدون لأنفسهم • وبينما يجيب الطفل عن هذا السؤال الاجابة المتوقعة ، تكون لديه فى نفس الوقت ، أهداف أخرى تتمثل ، على سبيل المثال ، فى

الطموح الاجتماعى ، الزواج ، والدين · ويتصل كل ذلك بما يرغب فيــه الطفل ومالا يرغب فيه ، وما يحب ومالا يحب ، وبالصورة التى يتعرف بها هذه المشاعر · وينبغى أن تتمشى كل هذه الأهداف مع قدرات الطفل وميوله.

لماذا ندرس الميول ؟

تعتبر القدرة على أداء العمل الذى يعمله الفرد عاملا محـــددا لبلوغه أهدافه المهنية · وقد سبق لنا أن ناقشنا طرق دراسة القدرات والاستعدادات فى الفصل السابع · وفى نفس الوقت تعتبر زيادة الميل فى مهنة الفرد عاملا هاما فى النجاح · ويتعلم الناشئون انتقاء أنشطة معينة أكثر من غيرها ، نتيجة تعلمهم اشباع حاجاتهم المتنوعة وملاحظتهم تصرفات الأفراد المحيطين بهم · ويستطيع معظم الناشئين ــ عند الوقت الذى يصلون فيه الى الســنة النهائية من المرحلة الثانوية ــ تصنيف ميولهم فى نماذج معينة ، تعتبر على جانب كبير من الأهمية فى التنبؤ برضاهم المهنى · ورغم أن هذه الميول قد تكون ذات قيمة بسيطة فى التنبؤ بالنجاح المهنى (كما سيتبين فيما بعد) فان تلميذ الصف الأخير من المدرسة الثانوية يستطيع أن يدرس هذه الميول مع المرشد النفسى ، كعامل مســـاعد على تحديد تلك المهن التى يتوقع أن يشعر أو لا يشعر فيها بالرضا المهنى ·

ولذلك يستخدم المرشدون النفسيون اختبارات الميول لمساعدة التلاميذ على تصنيف ميولهم · وتساعد هذه الاختبارات التلاميذ على كشف مشاعرهم عن الناس وأنواع النشاط والمهن · كمـــا أنه من الممكن أن تستخدم فى مســـاعدة التلاميذ على مقارنة ما يحبونه ومالا يحبونه مع ميول الأشخاص الناجحين فى مهن معينة ·

وقد يؤدى اكتشـــاف العلاقة بين الميول والمهن الى حث التلميذ على دراســـته لنفسه وللمهن التى يميل اليها · وسيبين الفصل الســادس عشر ذلك تفصـــيليا · ورغم أنه من المهم أن نســـاعد التلميذ على معرفة المهن المتنوعة ، واتخاذ قرارات معقولة ، فانه ينبغى ألا تحجب هـــذه الأنشطة أهمية مساعدة التلميذ على فهم نفسه بطريقة أفضل ·

اذ أنه كما سبق لنا أن قلنا ، يعتبر الطموح الاجتماعى ، والطموح العقائدى وأهداف الزواج والأسرة ، والأهداف التربوية ، بعض نواح كثيرة تتداخل فى سعادة حيـــاة الفرد ٠ واننا اذ نذكر ذلك ، ينبغى أن يكون المدرسون والمرشدون النفسيون أكثر وعيا بحقيقة أنه عندما يتخذ التلميذ أحد القرارات الخاصة بهدف معين ، ينبغى له أن يأخذ ســـائر أهدافه فى الاعتبار ٠ وقد يؤدى الاخفاق فى أخذ جميع الأهداف فى الاعتبار الى اختيار الفرد رغبة ما قد تبدو معقولة بالنسبة لهدف واحـــد ، ولكنها غير مقبولة بالنسبة لسائر الأهداف ٠

استخدام استفتاءات الميول

تعقد كل الاعتبارات التى سبق لنا ذكرها استخدام استفتاءات الميول. وفى الوقت الذى قد يستخدم فيه المدرســون اختبارات واستفتاءت الميول لمساعدة التلاميذ على تصنيف ميولهم الخاصة بالمهن ، يتطلب الأمر أن يهتم المرشدون النفسيون باكتشـــاف الدلالة الكاملة لما تبينه هـــذه الوسائل بالاضافة الى دراسة التلميذ لنفسه ٠ ويتوقف مدى ماتقدمه المدرسة من فائدة ، نتيجة استخدام استفتاءات الميول ، على الخبرات والقدرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس ٠

ويستخدم المرشدون النفسيون اختبارات واستفتاءات الميول ، مثلها مثل سائر الاختبارات ، بفاعلية وكفاءة عندما يستكملونها بسائر الطرق غير الاختبارية لدراسة الطفل ٠ وتقدم هذه الطرق فائدة كبيرة للمرشد النفسى عند دراسته للميول ، ويتمثل بعضها فى كتابات التلميذ الخاصة ، سجل العمل ، وسجل الأكاديمية ، وسجل النشاط ٠ وقد بينت المناقشات التى ذكرناها فى الفصل الخامس ، الطرق التى يستطيع بها المرشد النفسى تحليل نتائج الطرق غير الاختبارية من أجل مســـاعدة التلميذ على دراســـة ميوله وقدراته ، كما تقدم بعض الاقتراحات فى هذا الصدد فى الفصل السادس عشر٠

ورغم أن أخصائيى التوجيه يستخدمون طرقا غير اختبارية من أجل توضيح نتائج اختبارات الميول ، فانه قد تظل هناك بعض المشكلات المترتبة على قياس الميول ٠ ومن بين هذه المشكلات حالات الناشئين الذين يختارون

أهدافا معينة ، لأنهم يعجبون بأحـــد الأشخاص الذين يميلون اليهم • وقد يختار بعض الناشئين بضعة أهداف دون اهتمام كبير بميولهم وقدراتهم ، لأنهم يرغبون أن يكونوا مثل الشخص الذى يعجبون به ، أو لأنهم يرغبون فى المركز والسمعة الطيبة التى تنتج من تحقيق أهدافهم التى وضعوها على ضوء اعجابهم بذلك الشخص • وفى بعض الأحيان ، يتمثل أحد التلاميذ هذه الأهداف المستعارة لدرجة أنه ينتحل دور الشخص الآخر فى الاستجابة



لمفردات اختبار الميول • ويختار التلميذ عندئذ مفردات الاختبار التى يشعر أن ذلك الشخص الذى ينظر اليه نظرة مثالية قد يختارها • ومن أجل مقاومة هذه الاتجاهات ، ينبغى أن يعمل المرشدون النفسيون على مساعدة الناشئين من أجل فهم مشكلاتهم ، واختيار رغباتهم على ضوء ميولهم • ولا تعتبر هذه العملية عملية سهلة فى بعض الأحيان ، اذ أن بعض التلاميذ يجدون أنه من الصعب عليهم أن يكتشفوا ميولهم الحقيقية ، بينما يدرك بعضهم أنفسهم على

ضوء صورة أهدافهم ، بحيث لا يتقبلون عرض المرشد النفسى للمشكلة ، على أنه أمر ينطبق عليهم ٠

ويعتبر تفسير نتائج اختبار الميول مشكلة أخرى ٠ وكلما تكامل فهم التلاميذ لأسباب الاختبار قبل تطبيقه عليهم ، ازداد فهمهم لنتائج الاختبار ٠ وينبغى أن يوجه المرشدون النفسيون عناية خاصة عند تفسير نتائج الاختبار، من أجل التمييز بين الميل والقدرة ٠ وهناك فرق حقيقى بين « يبدو أنك تميل الى ٠٠٠ » وبين « يبدو أنك تؤدى جيدا فى ٠٠٠ » ولكن من السهل أن يخطىء التلاميذ فى هذا ٠ ورغم أن ميل أحد الطلاب الى نشاط ما يجعل ذلك النشاط أكثر اشباعا وارضاء له عن أى نشاط آخر لا يشعر نحوه بميل ، فان ميول الفرد تكشف شيئا بسيطا عن قدرة مستوى أدائه فى ذلك النشاط ٠

ولكى يوضع وصف واضح للميول ، بحيث لا يستطيع التلاميذ أن يفسروه تفسيرا خاطئا على أنها قدرة ، ينبغى أن يستعمل المرشد النفسى كلمات ذات معنى للتلاميذ ٠ وعلى سبيل المثال ، كانت درجات « فرانك » المئينية المرتفعة فى سجل «كيودر» للميول (المهنى) تتمثل فى الميول العلمية «٩٢» ، والاقناعية «٩١» ، فى حين كانت درجاته المنخفضة فى الميول الفنية «١» والكتابية «٧» ٠ ولكن المرشد النفسى راعى عدم تقديم النتائج اليه على ذلك النحو ٠ وبدلا من ذلك قال : « يبدو أن هذا الاختبار فى الميول يشير الى أنك ــ باستثناء أربعة ميادين ميول ــ ترغب فى نفس الأشياء التى يرغب فيها معظم طلاب المدارس الثانوية ٠ ومن الاختيارات التى وضعتها فى ورقة الاجابة ، يبدو أنك ، أكثر من معظم طلاب المدارس الثانوية ، تميل الى أن تكتشف بنفسك بعض الاجابات الخاصة ٠ ومن المحتمل أن هذا يدل على أنك قد تستمتع باجراء دراسات فى الطبيعة والكيمياء والأحياء ، وأنك قد تميل الى تلك المهن التى تتمثل فى الطب والهندسة والجوانب الفنية فى الاذاعة ، وأى عمل من الأعمال المعملية ٠ ويبدو أيضا أنك تحب أن تبيع أشياء أو أفكارا ، أى انك تحب أن تقابل النـــاس وتتعامل معهم ٠ ويعتبر المحامون والتجار والممثلون والوزراء ومذيعو الاذاعة ، بعض المهنيين الذين يشـــاركونك فى هذه المشاعر الخاصة بالعمل مع الناس ٠ وعلى النقيض من ذلك ، لا يبدو أنك تستمتع بالأعمال الانشائية مثل تلك التى مارستها فى حصص الفنــون (الرسم والأشغال) ، كما يبدو أنك لا تهتم بالأعمال التى تتضمن مراجعة بعض التفصيلات أو وضع الأشياء لكى تبدو فى صورة منتظمة » ٠

ومن الواضح أنه يجب على المرشد النفسى أن يترك التلميذ يقاطعه فى الكلام لكى يعقب على كلامه أو لكى يثير بعض الأسئلة ٠

أســـئلة للمناقشـــة

١ ـ ماهى الطرق غير الاختيارية التى قد يســـتخدمها مدرس المرحـــلة الابتدائية ليكشف ميول تلاميذه ؟ كيف تستطيع استخدام النتائج ؟

٢ ـ أى المسئوليات ينبغى أن يتقبلها المعلم من أجل تنمية ميول جـــديدة وكثيرة عند التلاميذ ؟

استفتاءات الميول الشائعة

كثيرا ما يتساءل المرشدون النفسيون فى المدارس الثانوية السؤال التالى : متى ينبغى أن نستخدم اختبارات الميول ؟ ويســـتطيع المرشدون النفسيون استخدام قوائم استفتاءات الميول المناســـبة فى ثلاث مناسبات مختلفة على الأقل :

١ ـ عندما يضع التلميذ خططه التعليمية فى المدرسة الثانوية (وسندرس هذا الموضوع فى الفصل الخامس عشر) ٠

٢ ـ عندما يبدأ التلميذ فى دراسة خاصـــة به لاختيار الأهداف التعليمية والمهنية ٠

٣ ـ عندما يعيد التلميذ تعرف أغراضه المهنية ٠

وسنستعرض فيما يلى اختبارين اثنين فقط يستخدمهما المرشـــدون النفسيون كثيرا ، ويستخدم سجل كيودر فى الميول فى المواقف الثلاثة التى سبق وصفها ، ولـــكن من الممكن أن يستخدم اختبار « سترونج » للميول المهنية فى الموقف الأخير فقط،لأنه يختص بالعلاقات بين الميول والمهن الخاصة.

١ ـ سجل « كيودر » للميول ـ المهنية

تأليف : ج٠ فريدريك كيودر

الناشر : جمعيـــة البحوث التربوية ١٩٣٩ ٠ وأعيـــد نشره منقحا سنة ١٩٥١ ٠

بينت البحوث التي أجريت على هذا الاختبار أنه يساعد الأشخاص على معرفة المهن التي تمدهم بالرضا المهني • ويتضمن هذا الاختبار مقاييس للميول في عشرة ميادين : العمل في الخلاء (خارج الحجرة) ، الميكانيكا ، الحساب ، العلوم ، الاقناع ، الفنون ،الآداب، الموسيقى، الخدمات الاجتماعية، الكتابية • ويستطع عضو هيئة التدريس الذي يطبق الاختبار أن يحصل على درجة توضح له ما اذا كان التلميذ قد اتبع تعليمات الاختبار أو ما اذا كان قد أجاب عن الأسئلة بلا مبالاة •

ويتكون الاختبار من ١٦٨ مجموعة ، تتضمن كل مجموعة ثلاثة أنشطة ، وفي كل مجموعة من هذه المجموعات ، ينبغي أن يختار التلميذ من الأنشطة الثلاثة ذلك النشاط الذي يفضله جدا ، وذلك النشاط الذي لا يفضله الا قليلا جدا • ويسجل التلميذ اجاباته على ورقة اجابة يستطيع أن يستخدمها في تقدير اجابته • ومن الممكن أيضا تصحيح ورق الاجابة على الاختبار بالآلات الميكانيكية •

شكل رقم (١٢) بطاقة كيودر للميول

هذه البطاقة تستخدم لتعرف ميولك • انها ليست اختبارا وليس في اجاباتك المنتظرة خطأ أو صواب • والاجابة تكون صحيحة اذا كانت تمثل فعلا ميولك الحقيقية •

ستجد هنا عددا من أوجه النشاط واردا في مجموعات من ثلاثة أنشطة ، اقرأ الأنشطة الواردة في كل مجموعة ، ثم قرر أي هذه الأنشطة تميل اليها أكثر من غيرها • ستجد دائرتين أمام كل نشاط • اثقب الدائرة اليسرى المقابلة للنشاط الذي تفضله • ثم قرر أي هذه الأنشطة تميل اليها أقل من غيرها ثم اثقب الدائرة اليمنى التي تواجهها •

النشاط	
أ- أكون رئيساً للجنة الاجتماعية بالنادي	• أ •
ب- أقوم بتزيين صالة الاحتفالات	• ب •
جـ- أرسل الدعوات	• جـ •
د- أزور متحفاً للعلوم	• د •
هـ- أزور مؤسسة للإعلانات	• هـ •
و- أزور مصنعاً للآلات الكاتبة.	• و •

ويقـــدم مؤلف الاختبار ورقة « بروفيل » بها معايير متعددة لفتيان وفتيات المدارس الثانوية ، وورقة « بروفيل » أخرى للرجال والنساء • وقد أعيد نشر أوراق « البروفيل » سنة ١٩٥١ بعد تنقيحها •

وتبدو المعايير التى تذكرها أوراق « البروفيل » أنها مشتقة على أساس عينة ممثلة • كما ذكر المؤلف فى الطبعة المنقحة لدليل الاختبار ، بطريقـة ممتازة ، تلك الطرق التى استخدمها فى تحسين الاختبار ووضع معاييره • ويتضمن هذا الدليل مناقشة صريحة للأبحاث التالية المطلوبة •

وبينما يشير الناس الى أن التلاميذ يستطيعون تفســير درجاتهم فى الاختبار ، باستخدام المعلومات التى يقدمها الدليل ، الا أنه ينبغى أن تدرب المدرسة التى تستخدم الاختبار آحد أعضاء هيئة التدريس على تفسير نتائج الاختبار للتلاميذ • وباستخدام جدول الدليل الذى يصنف المهن حسب عشرة ميادين ميول ، يستطيع التلاميذ أن يعرفوا بأنفسهم المهن التى قد يحصلون فيها على رضا مهنى • كما أنهم يستطيعون استخدام قائمة الكتب الخاصـــة التى تبين لهم بعض المهن التى يستطيع تأديتها الأشخاص الذين لديهم ميول مثل ميولهم • ومن المشكوك فيه أن يعرف التلاميذ من أين يحصـــلون على الحقائق الخاصـــة بالمهن التى لا يعرفونها ، وبالمثل يشك فى أن التلاميـــذ سيعرفون أنه قد لا تتاح لهم امكانيات الحصول على النجاح فى المهن التى يبدو أنهم يميلون اليها • وأخـــيرا ، بدون مســاعدة المرشد النفسى ، قد لا يستطيع التلاميذ معرفة دلالة درجاتهم فى اختبار « كيودر » ، عنـــدما يختارون فى ميادين غير الميادين التعليمية والمهنية •

٢ ـ اختبار الميول المهنية للرجال • الصورة «م» ، واختبار الميول المهنية للسيدات • الصورة «و»

تاليف : أ•ك• سترونج

الناشر : مطبعة جامعة « ستانفورد » سنة ١٩٢٧ • وأعيد طبعه منقحا سنة ١٩٣٨ •

يبين اختبار « ســـترونج » للميول المهنية كيف تنتمى ميول التلميذ الى ميول الأشـــخاص الناجحين فى بعض المهن • ومثل اختبار « كيودر »

يستخدم هذا الاختبار أساسا فى التوجيه المهنى • وتوجد الآن مقاييس للدرجات فى الصورة «م» من أجل ٤١ مهنة ، وست مجموعات من المهن ، وثلاثة متغيرات خاصة (نضج الميول ، المستوى المهنى ، الذكورة ـ والأنوثة) . كما توجد مقاييس فى الصورة «و» من أجل ٢٥ مهنة ، ودرجات الذكورة والأنوثة • وقد درس الباحثون هذا الاختبار أكثر من أى اختبار آخر •

ويتكون هذا الاختبار للميول من ٤٠٠ مفردة تشمل مدى متسعا من الأنشطة • وعند اعداد مقاييس الرجال ، قدم « سترونج » وزملاؤه مفردات الاختبار الى بعض المشتغلين الناجحين فى ٤١ مهنة وحصلوا على توزيع للاستجابات لثلاث مراتب فى كل مفردة • ثم ، عند اعداد مفتاح مقنن للتصحيح ، قارن المؤلفون بين هذه النتائج ونتائج رجال غير منتقين من نفس مدى العمر الزمنى • وقد استخدم « سترونج » وزملاؤه نفس هذه العملية فى اعداد ٢٥ مقياسا للنساء • وعند استخرام مفتاح التصحيح ، يستطيع المرشد النفسى أن يقارن بين ما يختاره أحد التلاميذ مع ما اختاره الراشدون الناجحون فى مهنهم والذين من نفس جنسه (١) •

ويتطلب تصحيح الاختبار بالطريقة اليدوية وقتا طويلا ، ولكى يمكن التغلب على هذه الصعوبة ، صممت عدة شركات طرقا آلية لتصحيحه •

طرق دراسة تكيف الشخصية

يشعر بعض التلاميذ بالحيرة عندما يبحثون ما يريدونه من الحياة • ولا يستطيع هؤلاء تحديد أهدافهم لأنهم لا يفهمون أنفسهم ، كما أنهم ليسوا واعين بالبديلات المتعددة الميسورة لهم ، كما لا يعرفون كيف يختارون من بين البديلات التى يعرفونها • وقد تعلم تلاميذ آخرون أن يعتمدوا على أصدقائهم أو أقاربهم أو مدرسيهم • ويرغب هؤلاء فى أن يتخذ لهم أحد الأشخاص

---

(١) Test users should know these references on the Strong Vocational Interest Blank :

John G. Darley, *Clinical Aspects and Interpretation of the Strong Vocational Interest Blank*, The Psychological Corporation, New York, 1941.

E.K. Strong, Vocational Interests of Men and Women, Stanford University Press. Stanford. Calif., 1943.

قراراتهم . ويفقد هؤلاء الثقة بأنفسهم وبما يختارون . وبالمثل هناك البعض الذى يرغب فى النمو ، ولكن يرفض بعض الراشـــدين الســماح لهم بذلك ، ويختار هؤلاء الناشئون بعض الاختيارات الذكية ، ولكن لا يسمح لهم باتخاذ قراراتهم الخاصة ومتابعة أهدافهم . وأخيرا ، هناك بعض الشبان المضطربين انفعاليا الذين يجدون الحياة محيرة لدرجة أنهم لا يستطيعون تحديد أهدافهم. وينبغى أن يفهم الناشئون أنفسهم وأن يتعلموا الكفاح مع القوى التى تمنعهم من استخدام مصادرهم من التصرف فى المستقبل .

وعندما يذكر أحد الأشخاص « اختبارات الشخصية » يفكر المدرسون والمرشدون النفسيون عادة فى الاختبارات التى تقدر تكيف شخصية التلميذ. هذا ، ويأمل أعضاء هيئة التدريس الواعون بحيرة وقلق الشباب فى الحصول على اجابة أسئلة مثل الأسئلة التالية :

- ماهى اتجاهات التلميذ نحو الحياة ؟
- كيف يتصور التلميذ شخصيته فى المستقبل ؟ هل يثق بنفسه ؟
- ماهى مشكلاته ؟ هل يستطيع حل هذه المشكلات ؟
- هل يحاول حل مشكلاته ؟ واذا كان يحاول حلها ، كيف يواجهها ؟ واذا احتاج الى مساعدة فى حل مشكلاته ، أى خدمات التوجيه يحتاج اليها ؟ ماهى احتمالات استجابته الى هذه الخدمات ؟
- كيف تؤثر مشكلاته فى النجاح المدرسى ؟ هل لديه مشكلات تزيد منها الخبرات المدرســـية ؟ اذا كان العمل المدرسى يسبب له قلقا وضيقا ، أى الخبرات تتسبب فى ذلك ؟ وكيف تؤثر هذه الخبرات فيه ؟
- ماهى الخبرات التى تؤثر فى تكيفه الشخصى ؟
- ماهى حاجاته الأساسية التى لا يشبعها ؟
- كيف يستجيب نحو زملائه ؟ ماذا يتوقع منهم ؟ هل يستجيب الى زملائه والى حاجاتهم ؟

وتنتمى هذه الأسئلة الى مناقشتنا السابقة للميول . وبالمثل تنتمى مشاعر التلميذ نحو نفسه ومشكلاته ، وقدرته على حل هذه المشكلات ، الى

مشاعره نحو الناس ، وأنشطته ومهنته • ومن المؤكد أن اتجاه التلميذ نحو حياته ينتمى الى ميوله وأغراضه •

وقد أشرنا الى أن المعلمين والمرشـدين النفسيين يستطيعون استخدام طرق غير اختبارية لاستكمال الاختبارات عن طريق المعلومات الخاصة بقدرة الطفل العقلية ، واتجاهاته الخاصة ، وميوله • وعند دراسة التكيف الشخصى، تعمل معظم المدارس على الحصول عمليا على كل المعلومات الخاصـة بتكيف شخصيات التلاميذ من مصادر غير اختبارية • ويعتبر هذا أمرا واقعيا ، لأن الاختبارات التى يتجه أفراد هيئة التدريس الى تطبيقها تميل الى عدم التعرف على التلاميذ الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة ، فى حين أن تلك الاختبارات التى تحدد التلاميذ الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة ، ينبغى أن تطبق عن طريق أشخاص مدربين تدريبا خاصا فقط ، ولا يوجد هؤلاء الأشخاص فى معظم المدارس •

وتستخدم عدة مدارس استفتاءات الشخصية فى محاولتها معرفة حالات المشكلات • وقد درس « اليز » (١) استفتاءات الشخصية واستنتج أن معظمها مشـكوك فى قيمته فى مساعدة أى فرد على التمييز بين التلاميذ المتكيفين وسيىء التكيف • وقد أشار أيضا الى أن هذه الاختبارات ذات قيمة أقل فى مساعدة المرشد النفسى على كشف مصادر مشكلات التلاميذ •

ولا يحتاج المدرس الى أن يكون خبيرا فى الاختبارات والمقاييس من أجل معرفة لماذا تخفق استفتاءات الشخصية دائما فى التعرف الى الأطفال الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة • واذا أجرى هـذا المدرس استفتاءه المفضل لقياس الشخصية على نفسـه ، وقرأ تعليماته ، ثم استجاب الى مفرداته ، سوف يجد أنه قادر على تقديم صورة عن نفسـه بالطريقة التى يرغبها ، ويصدق هذا بالنسبة للتلاميذ أيضا • ويتأثر ما يقوله التلميذ عن نفسـه الى عضو هيئة التدريس ـ خلال استخدام استفتاء الشخصية ـ بقدرته على معرفة مشكلاته ، ورؤية التشابه بين هـذه المشكلات وبين تلك التى يقدمها الاستفتاء ، وقدرته على فهم الفقرات التى يقدمها الاستفتاء ، ورغبته فى ذكر مشكلاته الى أولئك الذين سوف يقرأون نتيجة الاختبار •

---

(١) Albert Ellis, "The Validity of Personality Questionnaires," Psychological Bulletin, 43 : 385-426. September 1946.

وتتأثر كيفية استجابة هؤلاء التلاميذ للاختبار ، على قدرة التلاميذ على الثقة بأولئك الذين سوف يرون نتائج الاختبار ، أو عزمهم على هذه الثقة ، وقدرتهم على مواجهة مشكلاتهم ٠

ويستطيع المرشـدون النفسيون وقادة التوجيـــه ـ فى ظل ظروف ملائمة ـ استخدام مثل هـــذه الوسائل لمساعدة بعض التلاميذ على معرفة مشكلاتهم ٠ وينبغى أن يستعمل هؤلاء المرشدون النفسيون هذه الوسائل على أساس اختيارى ، ومع تلاميذ يعرفون أنهم فى حاجة الى المساعدة ، ويثقون بالمتخصصين الذين يجرون الاختبار ويستخدمون نتائجه ٠ ومن الممكن أن تساعد هذه الوسائل ، مثل هؤلاء التلاميذ ، على تحديد مشـــكلاتهم التى يرغبون فى مناقشـتها فى مواقف فردية أو جمعيـــة ٠ ويتمثل استفتاءان يستعملان جيدا فى هذا الموقف فى :

١ ـ قائمة مشكلات « مونى » (استفتاء مونى للمشكلات)

تأليف : ر٠ل٠ مونى ، ل٠ف٠ جوردون

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٥٠

هناك أربع صور لهذا الاستفتاء ، ويمكن تطبيقه ذاتيا ، وقد وضعت كل من هذه الصور الأربع لأحد المستويات الآتية :

« المدرسة الاعدادية ، المدرسة الثانوية،الكليات ، والراشدين » ٠ وقد نظمت مفردات الاســـتفتاءات بحيث انهـا اذا استخدمت مع التلاميذ المناسبين ، تساعد المرشدين النفسيين على معرفة الميادين التاليـــة : النمو الصحى والبدنى، المنزل والأسرة ، الأخلاق والدين، الجنس، الأمن الاقتصادى، المدرسة أو المهنة ، الأنشطة الاجتماعية والترويحية ٠

شكل رقم (١٣) قائمة مونى للمشكلات

التعليمات ـ اقرأ القائمة بعناية ، فاذا ماوجدت مشكلة من المشكلات التى تضايقك فضع خطاً تحتها ٠

١ ـ كثيرا ما ينتابنى الصداع
٦ ـ الحصول على درجات ضعيفة فى المدرسة
١٥ ـعدم وجود أى بهجة فى علاقاتى مع والدى ووالدتى
٢١ ـ عدم السماح لى باستخدام سيارة الأسرة

٢ ـ (أ) استفتاء S.R.A. س٠ر٠أ٠ للشباب ـ الصفوف ٧ ـ ١٢

تأليف : هـ٠هـ٠رمرز ، أ٠ج٠ دروكر ، ب٠ شمبرج ١٩٥٠

(ب) استفتاء S.R.A. س٠ر٠أ٠ للصغار

تأليف : هـ٠هـ٠رمرز ، د٠هـ٠ بورنفيند ١٩٥١

الناشر : جمعية البحوث العلمية

يساعد استفتاء الشباب الناشئين على تحديد مشكلاتهم فى الميادين التالية: « مدرستى » و « المستقبل » و « عن نفسى » و « التكيف مع الآخرين » و « منزلى وأسرتى » و « الفتيان والفتيات » و « الصحة » و « الحياة عامة » ٠ ويختص استفتاء الأطفال الأصغر سنا بميادين المشكلات التى تتعلق بالصحة والتكيف مع سائر الناس ، والمدرسة ، والمنزل ٠

وهناك استفتاء واحد للشخصية يمكن أن يحدد حالات المشكلات بين طلاب المدارس الثانوية والكليات الجامعية وهو :

استفتاء الشخصية المتعدد الأوجه لمينيسوتا

تأليف : س٠ر٠ هاتاواى ، ج٠ك٠ ماك كينلى

الناشر : الجمعية النفسية ١٩٤٢ ، ١٩٥١

يتطلب هـــذا الاختبار ، أصلا ، اختبار الشخص من أجل تصنيف المفردات المطبوعة على بطاقات الى ثلاث مجموعات ٠ وتتمثل هذه المجموعات فى : صواب ، خطأ ، لا أعرف ٠ ويضع المفحوص المفردة فى فئة معينة على أساس : هل هذه المفردة تصفه أم لا ٠ ويقدم المؤلفون هذه الاختبارات على أساس اختبار الورقة والقلم ٠ وبالاضـــافة الى المقاييس العشرة لكل من : توهم المرض ، الانقباض ، الهيستريا ، الانحراف السيكوباتى ، الذكورة ـ

الأنوثة ، البارانويا ، السيكاتينيا ، الفصـــام ، الهوس الخفيف ، الانطواء الاجتماعي ، هناك أربعة تقديرات أخرى هامة • وتتصل هـــذه التقديرات الأربعـــة بعدد المرات التى يســـتخدم فيها المفحوص الاختبار « لا أعرف » واختبار الاجابات المستحيلة ، وتقـــدير الثبات ، والدرجة التى يحاول بها المفحوص أن يظهر بأحسن مظهر • وتبين البحوث التى ظهرت عن الاختبار أنه يعتبر وسيلة تشخيصية ممتازة ، يستطيع أن يستخدمها علماء النفس المدربون جيدا • وينبغى أن تجرى بحوث أخرى على قدرة الاختبار على تحديد الشاب السوى الذى يمكن مساعدته خلال الارشاد والتوجيه النفسى •

وفى هذا العرض الموجز لاختبارات الشخصية ، ينبغى لنا أن نهمل الاختبارات الاسقاطية • ومن استعمال عدد كبير من المنبرات «غير المقصودة» ، وضع المعالجون النفسيون اختبارات من أجل دراسة الشخصية • وعلى سبيل المثال ، استخدم المعالجون النفسيون فقط الحبر ، الصور الغامضة ، والجمل الناقصة ، مواقف اللعب ، تداعى الكلمات ، الخبرات التمثيلية ، الرسوم ، الرسم ، الضوضاء والأصوات الغريبة ــ فى مساعدة المترددين على العيادات النفسية على توضيح نتائج علاجية ذات دلالة • وبينما يجد المعالجون النفسيون ــ المدربون تدريبا عاليا ــ أن هـــذه الاستجابات ذات فائدة كبيرة ، يشعر أخصائيو البحوث أنه ينبغى أن تجرى دراسات تالية لتحسين طرق تصحيح الاختبار ولتحديد ماتقدمه هذه الوسائل بطريقة أكثر دقة •

وكنتيجة أن الاختبارات الاســـقاطية تجعل المفحوصين مشـــغولين بالأعمـــال التى يقومون بها ، فانهم يســـحبون من المفحوص انتباههم ، وما يستطيعون كشفه عن أنفسهم خلال فترة الاختبار • وبالاضافة الى هذا ، لا يكون معظم المفحوصين واعين بمعنى استجاباتهم المتنوعة •

ويتضمن اختبار « رورشاخ » (١) على سبيل المثال : اختبارا لبقع الحبر ، وينظر المفحوص الى كل من هـــذه البقع ثم يقول ما يراه ، والتفكير الذى يدفعه اليه نقط الحبر • ومن استجابات المفحوص الحرة الى البطاقات العشر ، ومواصلة المعالج النفسى المدرب استقصاء الاجابات ، يستطيع المعالج أن يكتشف عدة دلائل على مصادر المفحوص فى الرضا ، والحوافز الداخلية ،

(١) Samuel J. Beck, Rorschach's Test I : Basic Processes II : A Variety of Personality Pictures, Grune and Stratton, New York, 1944, 1945.

والاستقرار الانفعالى ، والعلاقات مع الناس ، والاتجاه نحو نفسه ، والقدرة العقلية ، وطريقة مواجهة المشكلات ٠

وفى اختبار اسقاطى آخر ، (اختبار ت٠أ٠ت .T.A.T) ـ (اختبار تفهم الموضوعات) يستخدم « موراى » (١) عشرين صورة غامضـة لدراسـة الشخص ٠ ويطلب من المفحوص الذى يجرى عليـه هذا الاختبار أن يكتب قصة عن كل صورة ٠ وبينما يكتب المفحوص هذه القصص يلاحظ الممتحن سلوك التلميذ ويسجله ٠ ويستطيع الممتحن أن يعـلم من تحليل قصص المفحوص والملاحظات التى سجلها عنه ، بعض المعلومات عن حاجات المفحوص، طموحه ، والمشـكلات الشخصية ، وكيف يعمل فى ظل ضـغط ، وكيف يستجيب الى الآخرين ، وكيف يواجه المشكلات ٠

وحيث ان غالبية المدارس لا توظف شخصا مدربا يستطيع استخدام هذه الاختبارات الخاصـة ، فان المدرسين والمرشدين النفسيين يستطيعون الحصول على أفضل النتائج من عملهم بطريقة تعاونية فى دراسة الأطفال ٠ وكلما زاد المدرسون والمرشدون النفسيون من مهاراتهم ، سيتعلمون مساعدة عدد متزايد من التلاميذ بالوسائل التى يستطيعون استخدامها ، كما يتعلمون تحديد أولئك التلاميذ الذين ينبغى تحويلهم الى متخصص مدرب من أجل اختبارهم وتوجيههم ٠

أسـئلة للمناقشـة

٣ ـ اذا استخدمت اسـتفتاء للشخصية فى مدرستك ، فأسأل عددا من زملائك ، وخاصة ناظر المدرسة : ما الذى يتوقعون معرفته من النتائج؟

٤ ـ قارن استجابات زملائك مع تقويم « أليز » للاستفتاءات الشخصية ؟

SUGGESTED READINGS

1. Blair, Glenn M., Jones, R. Stewart, and Simpson, Ray H., *Educational Psychology*, Macmillan, New York, 1954, Chapter XV, "Promoting the Personal and Social Adjustment of Pupils."

---

(١) Henry A. Murray, Thematic Apperception Test Manual, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1943.

a. What are the causes of maladjustment ? How can these causes be identified ?

2. Cronbach, Lee J., *Essentials of Psychological Testing,* Harper, New York, 1949, Chapter XIV, "Self-Report Techniques: personality" Chapter XV Self - Report Teachniques : interests' Chapter XX, Projective Teachniques.
   a. What are the fundamental differences between the Strong and the Kuder interest inventories ?
   b. What are the primary advantages of projective tests ?
   c. What problems do we face in using projective tests in the schools today ?
3. Froehlich, Clifford P., and Darley, John G., *Studying Students.* Science Research Associates, Chicago, 1952, Chapter XIII, "Identifying Interests" ; Chapter XIV, "Appraising Personal Adjustment."
   a. Why should counselors use interest tests to evaluate students' stated preferences ?

٩ قياس التحصيل المدرسى



تتضمن مسئوليات المعلم فى المدرسة ، تحديد ماذا يحدث لتلاميذه ، كنتيجة لخبرات حجرة الدراسة اليومية ، ومعرفة ما اذا كان تلميذه قد أتقن المفاهيم والمهارات والمعارف التى قدمت له فى حجرة الدراسة أم لا • ولسوء الحظ ، لم يحاول بعض المدرسين اطلاقا تقويم نمو تلاميذهم على ضــوء اى هدف آخر غير اتقان المادة الدراسية • ومن الأمور السيئة كذلك أن بعض المعلمين لم يحاولوا أبدا تقويم أى شىء فى العملية التعليمية غير مجرد تذكر الحقائق • ولكن ، بالاضافة الى تقويم حفظ المادة الدراسية ، ينبغى أن يختص جميع المدرسين بتقويم القدرة على تفسير الحقائق ، والقدرة على استخدام هذه

الحقائق فى حل المشكلات ، وتحسين المادة الدراسية ، ولكى يحدث ذلك ، ينبغى أن يستخدم المعلم طرقا غير اختبارية (الفصل الخامس) واختبارات تحصيل مقننة ، واختبارات يضعها المعلم بنفسه بعناية ٠

ويقدم هذا الفصل أهداف اختبارات التحصيل ، ويصف المشـــكلات التى يواجهها المعلم فى اختيار واستعمال الاختبارات التحصيلية التى تستخدم بكثرة ، ويقـــدم اقتراحات للمعلمين من أجل اعــــداد وتحسين اختباراتهم الخاصة ٠

اختبارات التحصيل المقننة

لم يعد قياس التحصيل بأحد الاختبارات التحصيلية المقننة ، مقصورا فقط على قياس القدرة على استدعاء الحقائق المحفوظة ، اذ يستخدم عدد كبير من المعلمين حاليا الاختبارات المقننة لتحديد ما اذا كان التلاميذ يستطيعون تفسير الحقائق واستخدام المعلومات عند حل المشكلات أم لا ٠ كما تساعدهم على اجابة أسئلة مثل الأسئلة التالية :

ــ ما الذى يعرفه التلاميذ عندما يدخلون فصل لأول مرة ؟

تساعد معرفة موقف التلاميذ عند بداية العـــام الدراسى المدرس على ملاءمة مادته الدراسية مع حاجات التلاميذ ٠ وعند استخدام نتائج الاختبارات التحصيلية بطريقة مناسبة ، تساعد التلاميذ على تجنب الوقت الضـــائع فى دراسة مواد دراسية أتقنوها فعــــلا ، وتجنب الاخفاق فى مواد دراسية لم يحصلوا فيها على معارف سابقة ٠

وعندما يطبق المدرس أحــــد الاختبارات التحصيلية ــ الذى انتقاه بعناية ــ على التلاميذ عند بداية الدراسة كل خريف ، يســـتطيع أن يقيس ما تعلمه التلاميذ وما حفظوه منذ الخريف السابق ٠ واذا رغب المدرس فى قياس النمو الأكاديمى الذى حصل عليه التلاميذ ، عند تدريسه لهم ،يستطيع أن يستخدم صورة أخرى من نفس الاختبار فى الربيع ٠ وفى نفس الوقت ينبغى أن يتحقق كل من المدرس والناظر أن هناك أشـــياء أخرى غير نوع التدريس تؤثر فى النمو العلمى للتلاميذ ٠

ـ كيف يمكن الربط بين أداء كل تلميذ فى الاختبارات المقننة وبين مستوياته المدرسية ؟

فى أى وقت تكون فيه درجات التلميذ العلمية فى اختبار للتحصيل عالية بدلالة أو أقل بدلالة ، عن درجاته المدرسية فى نفس المادة ، ينبغى أن يوجه الموجه النفسى اهتمامه الى هذه الفروق •

ـ ماهى المساعدات العلاجية التى يحتاج اليها التلاميذ ؟

من الدراسة المقننة للتلاميذ خلال اجراء الاختبارات عليهم ، وتحليل استجاباتهم على كل اختبار ، يستطيع المدرس أن يكتشف أى التلاميذ يحتاجون الى تدريس علاجي ، وما أسباب قصور التلاميذ • واذا كان المدرس سيستخدم درجات الاختبارات التحصيلية فى الدراسة التشخصية ، عند تخطيط التدريس العلاجى ، فانه ينبغى له أن يطبق أحد الاختبارات التحصيلية فى الخريف ، قبل بداية الدراسة • ومن الطبيعى أن تؤكد هذه العملية معرفة أوجه قوة أو ضعف النلاميذ أكثر من معرفة درجتهم الاجتماعية.

وقد وجد كثير من المدرسين والمرشدين النفسيين ، أن مشاركة التلميذ فى تشخيص مشكلات تعلمه ، تساعد على خلق الاستعداد للتدريس العلاجى • وعلى سبيل المثال ، اعتقدت الآنسة «ل» أنه بالاضافة الى تعلم تلميذاتها مادة الجبر ، ينبغى أن تزيد كل تلميذة فى فصلها من اتقانها للمفاهيم والمهارات والمعارف الخاصة بالحقائق الرياضية المتداولة بكثرة • ومن ثم طبقت عليهم اختبارا فى الرياضيات العامة عند بداية العام الدراسى ، ونظمت الطرق التى تسهم فيها التلميذات عند تصحيح الاختبار ، ونسقت اجتماعات فردية من أجل تخطيط التدريس العلاجى (١) • وبعد وضع نتائج الاختبار أمام التلميذات ساعدت الآنسة «ل» كل تلميذة على تحديد أنواع المشكلات التى أخطأت فيها واختيار المشكلات التى تعتقد أنها تستطيع اكتشافها واتقانها خلال العام الدراسى • وقد سجلت المدرسة هذه المشكلات على بطاقات خاصة وضعتها فى صندوق خاص فى كل فصل • وكنتيجة للدراسة التشخيصية التعاونية والمساعدة العلاجية التى قدمتها الآنسة نوال ومن عاونها من التلميذات ، زادت التلميذات من اتقانهن للرياضيات العامة فى نفس الوقت

---

(١) تبين طريقة هذه المدرسة فى الندريس كيف كانت قادرة على تدبير الوقت اللازم قبل هذه الاجتماعات الفردية •

الذى كن يدرسن فيه الجبر (١) • ومثل عدة مواقف أخرى نذكرها فى هذ الكتاب ، تستخدم طرق التوجيه من أجل استكمال التدريس •

مشـــكلات استخدام الاختبارات التحصيلية

تعتبر عملية اختبار التلاميذ فى المفاهيم والمهارات ، أو أنواع المعارف التى لم يتلقوا فيها تعليما ، أو التى لم تقدم المدرسة لهم فيها تعليما ، عمليا غير ذات معنى اطلاقا • ويخفق المدرسون فى بعض الأحيان فى معرفة أن مدرستهم تتبنى مجموعة من الأهداف تختلف عن تلك الأهداف التى تؤكدها برامج قياس التحصيل • وفى ظل هذه الظروف ، يميل المدرسون الى تدريس ما تؤكده الاختبارات التحصيلية • ولكى تتحقق أهداف المدرسة الحقيقية ، ينبغى أن يقرر المدرســـون أولا ، ما الذى يرغبون فى عمله لتلاميذهم ، ثم يختارون الاختبارات الخاصة التى تقوم تقدم التلاميذ فى اطار هذه الأهداف •

وينبغى أن يساعد الفحص الدقيق لمفردات الاختبار المدرس على تقرير ما اذا كان هذا الاختبار الخاص يشمل المحتويات التى يتضمنها المقرر الذى يقوم بتدريسه ، وما اذا كان هذا الاختبار يقيس القيم التى يرغب المدرس فى منافشتها أم لا • ومن أجل تقويم الاختبار جيدا ، ينبغى أن يحصل المدرس أيضا على معلومات خاصة بالمجموعة التى اشتقت على أساسها معايير الاختبار. وبدون هذه المعلومات ، قد يستطيع المدرس أن يستخدم نتائج الاختبار الذى طبقه على تلاميذه فى تشخيص مشكلات التعلم ، وقد يستطيع أن يضع معايير خاصه بمدرسته لأغراضه الخاصة ، ولكنه لن يستطيع أن يتخذ أى تعميمات تتعلق بمستوى مهارة فصله •

وحتى لو اختار أعضـــاء هيئة التدريس اختبارات التحصيل بعناية كبيرة ، فان مدرس الفصل يحتــــاج الى استكمال نتائج الاختبار بمعلومات أخرى • وقد يكتشف على سبيل المثال ، الأســـباب التى من أجلها يشعر التلميذ بالقلق فى عمله ، وذلك من تحليل الواجبات المكتوبة • وعند ملاحظة

(١) Margaret Schultz and M.M. Ohlsen, "A Comparison of Traditional Teaching and Personalized Teaching in Ninth Grade Algebra," The Mathematics Teacher, 42 : 91-96, February 1949.

التلميذ فى أثناء عمله ، وعندما يطلب منه توضيح كيف يؤدى أعماله ، قد يكتشف المدرس أسبابا أخرى تكمن وراء قصور التلميذ • كما تقدم اختبارات التحصيل التى يضعها المؤلف أدلة قيمة أخرى فى هـــذا الصدد • ولحسن الحظ ، يعرف معظم المدرسين أن هناك مهارات أساسية تلعب جانبا هاما فى تحديد ما اذا كان الطفل يبين تقدما سويا أم لا • وينظر المدرسون عادة الى هــذه المهارات على أنها تتضمن قدرة التلميذ على التعبير عن أفكاره ، وفهم وتفسير أفكار الآخرين (الاستماع والقراءة) ، والقدرة على استخدام المهارات الرياضية الأساسية ، والمفاهيم والمهارات • وينبغى أن تقوم كل مدرسة فى كل سنة ابتداء من الصف الرابع تقييم نمو التلميذ فى هذه الميادين • واذا كانت هناك أية عقبات ، مثل ميزانية المدرسة أو غيرها تحول دون اختبار التلاميذ سنويا ، فينبغى أن تدرس المدرسة هذه المهارات فى مستويات أخـــرى •

ولسوء الحظ ، يبدو أن هناك بعض المدرسين يرفضون أن يطلب منهم تشخيص مشـــكلات التعلم وتقديم تدريس علاجى لتلاميذهم • وفى نفس الوقت ، لا يتحقق أى هدف من الأهداف المذكورة ، اذا أجبرنا المدرسين على استخدام الاختبارات التحصيلية • ولن يســتطيع المدرس اســتخدام نتائج الاختبارات التحصيلية فى تشخيص مشكلاتالتعلم وتخطيط التدريس العلاجى حتى يرى فائدة هذه الاختبارات التحصيلية ويعرف كيف يستخدم نتائجها •

وأخيرا ، من الصعب على المدرس ، أن يقارن أداء التلميذ فى الاختبارات المختلفة التى تقيس مادة دراســـية واحدة • ويصدق هـــذا لأن المؤلفين يستخدمون أمثلة من ميادين مختلفة من المنهج ، ويختارون تلاميذ من مدارس متعددة فى اشتقاق المعايير • وينبغى أن يضـــع المدرسون هــذه الحقيقة فى اعتبارهم عند تقويم نتائج اختبار التلميذ •

وفى الخلاصة ، ينبغى أن يسأل المشتغلون باختبارات التحصيل المقننة ، أنفسهم أسئلة مثل الأسئلة التالية :

- ماهى المعلومات التى سأعرفها نتيجة لتطبيق هذا الاختبار بمفرده ، والتى لا تتيسر فى الاختبارات الأخرى التى أستطيع اعدادها ؟
- ماهى المواد الدراســية الأساسية التى يشملها الاختبار ؟ وماهى العلاقة بين هذه المواد الدراسية ، وتلك التى أقوم بتدريسها ؟

- ما الذى يحدده الاختبار ، بالاضافة الى تحديد الحقائق التى يتذكرها تلاميذى ، وكيف يحاول الاختبار قياس قدرة التلاميذ على استخدام المادة الدراسية ؟
- مع من أقارن تلاميذى ؟
- متى وضع الاختبار ؟ هل المادة الدراسـية التى يشملها الاختبار حديثة ؟
- هل أستطيع استخدام نتائج الاختبار فى مســاعدة التلاميذ على تشخيص نواحى قوتهم وضعفهم ؟
- هل يعرف مؤلفو الاختبار مبادىء القياس ؟ وهل تستخدم هـذه المبادىء عند وضع الاختبار ؟

اختبارات التحصيل الشـــائعة

ومع وضع الملاحظات السابقة موضـــع الاعتبار ، سنعرض بعضا من أحسن بطاريات الاختبارات التحصيلية المستخدمة فى المدارس حاليا ٠

١ ـ بطاريات الاختبارات التحصيلية لكاليفورنيا

تأليف : أ٠و٠ تايجز ، و٠و٠ كلارك

الناشر : مكتب اختبارات « كاليفورنيا » ١٩٣٣ ـ ١٩٥١

تشبه هذه الاختبارات الى حد كبير سلسلة التحصيل التقدمية التى نشرت سنة ١٩٤٣ ٠ وقد وضع المؤلفان بطاريات اختبارات من أجل أربعــة مستويات دراسية : المستوى الأولى (الصفوف الأولى : الصفوف ١ ـ ٣ ـ أقل من أربع سنوات) ، والمســتوى الابتدائى : (الصفوف ٤ ـ ٦) ، والمستوى المتوسط : (٦ ـ ٩) ، والمستوى المتقدم (٩ ـ ١٤) ٠

وقد وضعت الاختبارات لكى يســتخدمها المعلمون فى دراســة نمو التلميذ فى القراءة وفى الرياضيات وفى الفلسفة ٠ وتقدم الاختبارات مقاييس موثوقا بها فى كل من تلك الميادين (تبلغ معاملات الارتباط ٩٠ر٠ على الأقل). ومع أن البطارية تقدم أيضا عشرة تقديرات للاختبارات الجزئية ، واقتراحات

ممتازة للانتفاع بها ، ينبغى أن يلحظ المعلمون أن كل اختبار جزئى يرتكز على عدد بسيط نسبيا من المفردات ، ومن ثم يكون غير ثابت • ويمكن من ناحية أخرى اجراء الاختبار بسهولة ، كما يمكن تصحيحه وتسجيله بسهولة أيضا • وبالاضافة الى ذلك ، يتضح من وضـــع درجات الاختبار للصفوف ١ ــ ١٤ ، مدى قدرة هذا الاختبار على دراسة نماذج نمو التلاميذ كلما انتقلوا من صف الى صف تال •

وعلى أية حال ، هناك بعض التساؤل حول ما اذا كان يجب على المدرسين استخدام هذه الاختبارات التحصيلية فى المستوى الأولى أم لا • وينطبق هذا السؤال على سائر الاختبارات التحصيلية أيضا • ومن المشكوك فيه أن يعرف المدرس بعض المعلومات الجديدة من مثل هذه الاختبارات ، الى الدرجة التى تكفل استخدامها •

ويبدو من المعلومات التى يقدمها دليل الاختبار أن المؤلفين بذلوا جهدا طيبا من أجل وضع معايير قومية ممثلة للصورة أ أ • وقد قسموا الولايات المتحدة الأمريكية الى ثمان مناطق جغرافية ، واختاروا بعض المدارس من كل منطقة ، واختاروا بعض التلاميذ من كل مدرسة • ومع ذلك تعتبر الطرق التى استخدمت فى وضع معايير صور الاختبار الأقل كفاءة •

٢ ــ الاختبارات التحصيلية التعاونية

الناشر : قسم الاختبارات التعاونية ، مكتب القياس التربوى •

استخدم هـــذا الاختبار فى برنامج الاختبارات الاعدادى الجامعى فى خريف سنة ١٩٢٠ لمساعدة لتلاميذ الحديثين والتلاميذ القدماء فى المدارس الثانوية على مقارنة أدائهم مع اداء الطلاء الجدد فى الجامعة•ويستطيع المدرسون والمرشدون النفسيون استخدام نتائج هذا الاختبار لمساعدة الطلاب على كشف جوانب ضعفهم ، ومساعدتهم على اختيار ميادين المواد الدراسية المركزة فى الكليات ، ومساعدتهم على اختيار كلية جامعية خاصة •

وينشر قسم الاختبارات التعاونية أيضا الوسائل التقويمية لدراســة السنوات الثمانى (١) • وقد وضعت هذه البطارية نتيجة المجهودات التعاونية

---

(١) Eugene R. Smith and Ralph W. Tyler, Appraising and Recording Student Progress, Harper, New York, 1942. In this volume a reader can find the full story on the development of these unusual tests.

بين هيئة دراسة السنوات الثمان ٠ وعلى أســـاس التحليل الناقد لأهداف هـذه الدراسة حدد أعضاء الهيئة أنواع السلوك النوعية التى اعتقدوا أنه ينبغى تقويمها ٠ وفى هذا المجهود الرائد لتقويم أهداف أخرى غير اتقان المادة الدراسية ، وضع أعضاء الهيئة الاختبارات التالية التى يمكن استخدامها فى المدارس الثانوية : دليل الميول ، اختبار التفكير المنطقى ، اختبار تفســير النتائج ، اختبار استخدام مبادىء العلوم العامة ، اختبار استخدام مبادىء الأحياء ، اختبار تفسير الآداب ، اختبار فى استخدام الكتب والمكتبات ٠ ومن عهد قريب ، وضــع قسم الاختبارات التعاونية اختبارات أخرى فى التعليم العام لاستكمال الوسائل المستخدمة فى دراسة السنوات الثمان ٠

وبالاضـــافة الى ذلك ، ينشر قسم الاختبارات التعاونيــة اختبارات خاصــــة للمواد الدراسية لمعظم المقررات التى تدرس فى المدارس الثـانوية وتتطلب هـــذه الاختبارات عامة من التلاميذ استخدام الحقائق وتذكرها ، وبالاضافة الى ذلك يجد المعلمون الذين يهتمون بتقويم نمو التلاميذ فى ميادين المهارات الناقدة الاختبارات التالية ذات فائدة لهم : الاختبار التعاونى فى اللغة الانجليزية ، (طرق التعبير ، فاعليـــة التعبير ، فهم القراءة) ، الاختبار التعاونى فى اللغـــة ، الاختبار التعاونى فى استخدام القاموس ، الاختبار التعاونى فى الرياضيات العامة ٠

وقد اختار ناشرو الاختبارات التلاميذ الذين اشتقوا على أســـاسهم معايير الاختبارات ، بعناية ، وذلك من أجل وضع معايير قومية ممثلة لكل الاختبارات ٠ ويقدم الناشرون أيضا فى كثير من الاختبارات ، معايير اقليمية ومحليـــة ٠

٣ ـ اختبارات التقدم فى التعليم العـــام

وضع : هيئة الاختبار فى معهد القوات المسلحة بالولايات المتحـــدة الأمريكية ٠

الناشر : المجلس الأمريكى للتعليم ٠

توزيع : مكتب الاختبارات التربوية ١٩٤٤ ـ ١٩٤٥ ٠

عرف كثير من المعلمين والمرشدين النفسيين هذه الاختبارات بعد الحرب العالمية الثانية ، عندما استخدمت لأول مرة على أساس منح شهادات المدارس الثانوية ، كمـا عرفها البعض الآخر عنـــدما استخدمت فى منح الدرجات الجامعية ٠

وهناك خمسة اختبارات فى هـــذه المجموعة : صحة وقوة التعبير ، تفسير المادة المقروءة فى الدراســات الاجتماعيــة ، تفسير المادة المقروءة فى العلوم الطبيعية ، تفسير المواد الأدبية ، القدرة الرياضية العامة • وتقيس الاختبارات قدرة التلاميذ على استخدام المعلومات فى حل المشكلات • ومن الممكن استخدام بطارية المدارس الثانوية فى تحديد نواحى الضعف فى اعداد تلاميذ المرحلة الثانوية •

وقد وضع المؤلفون معايير المدرســة الثانوية على أساس عينة ممثلة مختارة بعناية كبيرة • ومن الممكن الحصول على المعايير الاقليمية من الناشرين•

٤ ـ اختبارات كل تلميذ للمهارات الأساسية لجامعة أيووا :

أعدت تحت اشراف أ•ف• لندكويست

الناشر : هوتون ميفلين ١٩٤٠ ـ ١٩٤١

الطبعة الجديدة لبطاريات الابتدائى (الصفوف ٣ ـ ٥) والمتقدمين الصفوف (٥ ـ ٩) •

الناشر : جمعية البحوث العلمية مع الاتفاق مع هوتون ميفلين ١٩٤٩ •

وضع هؤلاء الباحثون ، بعد تحليل ثاقب لمهارات التعلم الهامة ، بطارية للاختبار يمكنها تشخيص دراسة التلاميذ • وتختص هذه الاختبارات أساسا بالنمو فى المهارات النوعية أكثر من قياس تحصيل المواد الدراسية•وبالاضافة الى هذا ، يقدم دليل الاختبار الى المدرس اقتراحات خاصة من أجل تشخيص وتقويم الدراسة العلاجية • وهناك أربعة اختبارات فى البطارية : فهم القراءة الصامتة ، مهارات الدراسة والعمل ، المهارت اللغوية الأساسية ، المهارات الرياضية الأساسية •

ومن الممكن اجراء وتصحيح وتفسير الاختبار بسهولة (١) • ورغم أن معاملات الارتباط العاليـــة قد تكون مرغوبة فى بعض الاختبارات الجزئية

---

(١) وضع مؤلفو الاختبار بطارية يمكن تصحيحها آليا • ومن أجل تفسير أجزاء هـــذه البطارية ، وضعت كل الاختبارات لكل الصفوف فى كتيب يبلغ ٩٦ صفحة • ويطبق على كل صف أجزاء مخصصة من الكتيب ، حيث ان كل تلميذ يأخذ فقط المفردات الملائمة له من حيث فحواها وصعوبتها لمستوى صفه الخاص •

الخاصة ، فان الاختبار يماثل الى حد كبير ، سائر الاختبارات التشخيصية • وبالاضافة الى ذلك ، يناقش دليل البطارية بصراحة الطرق الاحصائية ،وطرق اختيار العينة التى استخدمها واضعو الاختبار فى اشتقاق المعايير ، كمـــا يحذرون مستخدمى البطارية من تفسير نتائج الاختبارات تفسيرات أكثر من اللازم • ومن ناحية أخرى ، يشك فيما اذا كان ينبغى تشجيع التلاميذ على تفسير درجاتهم الخاصة ، كما يذكر فى الدليل الذى نشرته جمعية البحوث العلمية •

شكل رقم (١٤) اختبار كل تلميذ ـ أيووا

توجيهات : اقرأ كل سؤال ، ثم حدد أحسن اجابة ، وضع علامة × فى المربع الخاص بها فى ورقة الاجابة • لا تضع أكثر من علامة × واحدة للسؤال الواحد •

١١ ـ أين تبحث عن المعنى الذى يقصده كهربى عندما يتكلم عن الفولت ؟

١ ـ فى دائرة معارف ٣ ـ فى الجغرافيا
٢ ـ فى قاموس ٤ ـ فى معجم كلمات

١٢ ـ أين تبحث لكى تعرف عدد ســـكان ستوكهولم السويد ؟

١ ـ فى ديوان شعر ٣ ـ فى نشرة مكتب السكان فى الولايات المتحدة •
٢ ـ فى قاموس ٤ ـ المجلة الجغرافية

١٣ ـ أين تبحث لكى تعرف كيف يتغير معدل الوفيات بالسرطان فى الولايات المتحدة ، خـــلال الخمس والعشرين السنة السابقة ؟

١ ـ فى معجم كلمات ٣ ـ فى أطلس
٢ ـ فى دائرة معارف ٤ ـ فى قاموس

وقد اشتق المؤلفون معايير الاختبار من استجابات التلاميذ فى ٣٥٠ مدرسة ، معظمها من غرب الولايات المتحدة الأمريكية • وعلى أية حال ، يدعى مؤلفو الاختبار أن العينة التى اختاروها تعتبر عينة ممثلة للولايات المتحدة ، ويقدمون أدلة منطقية لتأكيد ذلك •

٣ ـ اختبارات « أيووا » للنمو التعليمى :

أعدت تحت اشراف : أ•ف• ليندكويست

الناشر : جمعية البحوث العلمية ١٩٤٢ ـ ١٩٤٨

تتضمن هذه البطارية الممتازة الموضوعة للمدارس الثانوية تسعة اختبارات : معرفة المفاهيم الاجتماعية الأساسية ، المعرفة السابقة بالعلوم الطبيعية ، صحة وملاءمة التعبير ، القدرة على التفكير الكمى ، تفسير المادة المقروءة فى العلوم الطبيعية ، تفسير المادة الآدمية ، المحصول اللغوى العام ، استخدام مصادر المعرفة • وتؤكد الاختبارات فهم التلاميذ واستخدامهم للمعلومات التى يستطيع أن يعرفها الشخص المتعلم ، وعلى هذا يمكن أن يستخدم هذا الاختبار لقياس النمو التعليمى العام للتلاميذ فى ميادين متعددة خاصة • ويوصى المؤلفون أيضا باستخدامها فى التنبؤ بالنجاح فى الكليات والمعاهد الجامعية ، بعد اجراء بعض التعديلات عليها •

وقد قدمت جمعية البحوث العلمية هذه الاختبارات أصلا الى المدارس بالايجار ، ويتضمن هذا الايجار تصحيح الاختبارات • ومنذ سنة ١٩٥١ باعت الجمعية أيضا اختبارات يمكن تصحيحها ذاتيا •

ويصف المؤلفون بعناية فى دليل الاختبار ، عينة التلاميذ الذين اشتقوا على أساسها المعايير ، فى حين كان معظم هؤلاء التلاميذ من مدارس « أيووا » والولايات القريبة منها ، يقدم المؤلفون عدة مناقشات للبرهنة على تمثيل هذه المعايير للولايات المتحدة الأمريكية ، وتعطى معظم هذه الاختبارات معامل ثبات يبلغ حوالى ٩٠ر٠ •

٤ ـ اختبارات « متروبوليتان » التحصيلية :

تأليف : ر• ألن ، هـ• بيكسلر،و• كونور،ف• جراهام ، ج• هيلدرث

الناشر : شركة الكتاب العالمية ١٩٣١

تتضمن البطارية عشرة مستويات للاختبارات ١ ــ ٩ر٥ ٠ ،وبعد أن حلل المؤلفون الكتب الدراسية ومقررات الدراسة ، بذلوا جهدهم لمعرفة ما تعلمه المدرسة ، بحيث يستطيعون تقويم هذه المادة الدراسية ٠ وعلى سبيل المثال : يتضمن اختبار المستوى الرابع (٥ ــ ٧ر٥) اختبارات فى القراءة ، الاستعمال اللغوى ، المحصول اللغوى ، مشــكلات الأساسيات الرياضية ، الآداب ، التاريخ ، الجغرافيا ، العلوم ، التهجى ٠ وتتبع هذه الاختبارات الاطار العام للاختبارات الأصلية ٠ وتؤكد هذه الاختبارات أهمية اتقان المادة الدراسية أكثر من القدرة على استخدامها فى حل المشكلات ٠

وقد اشتق المؤلفون معايير الاختبارات من عينة كبـــيرة من المدارس العامة فى كل ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية ، كما يقدمون أيضا معايير اقليمية ومعايير مدرسية ضيقة ٠ ولكن المؤلفين يشيرون الى أنه ، رغم أن عينة التلاميذ المستخدمة فى اشتقاق المعايير تعتبر عينة كبيرة ، الا أنها قد لا تكون ممثلة للأصل ٠ كما يقدمون اقتراحات ممتازة للمعلمين والنظار ، من أجل استخدام هذه الاختبارات ٠ ومعامل الثبات الفعلى للاختبار فى أى صف دراسى واحد وهو ٩١ر٠ ٠

خبرات فى التوجيــه

(أ) قوم الطريقــة التى تســـتخدم بها الاختبارات التحصيلية فى مدرستك ٠ استخدم الأسئلة التالية لتوجيه دراستك :

(أ) ماهى الاختبارات التحصيلية التى تستخدمها ؟

(ب) كيف تم اختيار هذه الاختبارات ؟

(ج) من الذى اختار هذه الاختبارات ؟

(د) متى تستخدم هـــذه الاختبارات التحصيلية ؟ لماذا تستخدم الاختبارات التحصيلية ؟

(هـ) كيف استخدمت نتائج الاختبار ؟

(و) هل استخدم أى فرد هذه النتائج لمساعدة التلاميذ على تشخيص مشكلاتهم التعليمية ؟

(ز) ماهى المعلومات التى استخدمتها لاستكمال نتائج الاختبارات ؟

الاختبارات التى يضعها المدرس

حتى لو اختار المدرسون والمرشدون النفسيون الاختبارات التحصيلية المقننة بعناية كبيرة ، فان هذا لا يغنى عن الاختبارات التحصيلية التى يضعها المدرسون • ولكل مدرس فصل أهدافه الخاصـــة التى ينبغى أن يقوم نمو التلاميذ على ضوئها • ويبدو بوضوح أن هذه الأهداف الخاصة تتنوع من مدرس الى آخر ، ومن كل فصل من فصول المدرس الواحـــد الى الفصل الآخر • وتنتمى هذه الأهداف الخاصة ، فى كثير من الأحيان ، الى الظروف الاقليمية والمحلية • وعلى أية حال يرغب المدرسون ، بتصميم كبير ، على تقويم نمو تلاميذهم ، ويكون ذلك عادة أكثر مما تعنى المدرسة بتقديمه من اختبارات مقننة •

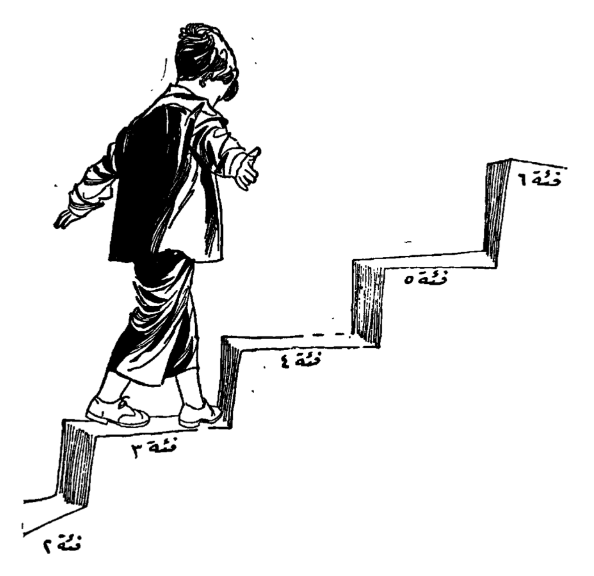
وفى أى وقت يتشكك فيه المدرس فى تقدم تلاميذه ، يساعده الاختبار الذى وضعه بنفسه بطريقة جيدة ، على تحديد ما اذا كان تلاميذه يفهمون المهارات والمفاهيم الأساسية ، ويستطيعون استخدامها أم لا • وتطبق كل هذه الاختبارات على التلاميذ عادة عندما ينتهون من دراسة وحدة محددة ، ويرجع ذلك الى أن معظم المدرسين يشعرون أنه ينبغى لهم تقويم نمو التلاميذ فى الوحدة التى انتهوا من تدريسها لهم ، قبل أن يبدأوا فى تدريس وحدة جديدة •

وينبغى أن يتمثل الهدف الأساسى من مثل هذه الاختبارات فى تشخيص مصاعب التعلم • ويفضل معظم المدرسين ألا يتركوا تدريس وحدة ما بدون أن يعرفوا مشكلات التلاميذ التى تحتاج الى علاج ، وتقديم التدريس العلاجى الملائم لهم • ولسوء الحظ ، يطبق بعض المدرسين هـــذه الاختبارات لهدف واحد ، هو وضع التلاميذ فى فئات معينة • ورغم أنه يجب على المدرسين أن يحددوا مستويات التلاميذ فى معظم المدارس ، مع تعريفهم ببعض الحقائق الخاصة بذلك ، فانه ينبغى لهم أن يقدموا أيضـــا التدريس العلاجى الملائم عندما يحتاج اليه التلاميذ •

بنـــاء الاختبارات

يميل معظمنا الى النظر الى جميع الاختبارات التى يضعها المدرسون على أنها اختبارات ورقة وقلم • ولكن بعض المدرسين ، ينبغى لهم تقويم أداء

تلاميذهم الأدوى ، على الآلات وفى الموسيقى والفنون • ولذلك نجد أن بعض المدرسين يستخدمون اختبارات الأداء فقط ، بينما يستخدم بعضهم خليطا من اختبارات الأداء ، واختبارات الورقة والقلم • وينبغى ـ عامة ـ أن تقدم الاختبارات الأدائية بنفس العناية التى تقدم بها اختبارات الورقة والقلم •



وفيما يلى بعض الأسئلة التى ينبغى أن يسألها المعلم لنفسه عند بناء الاختبارات :

ـ ماهى الميادين التى ينبغى أن يبين فيها التلاميذ تقدما نتيجة لخبرات التعليم؟

قبل أن يؤلف المدرس اختباره ، ينبغى له أن يحدد بوضوح العناصر التى يرغب فى قياسها ، ثم ينبغى أن يكون قادرا على معرفة تلك العناصر فى الوقت المناسب •

ـ كيف أستطيع تقويم العناصر التى سوف يقيسها الاختبار ؟

هل أستطيع أن أقيسها من استعمال اختبارات الورقة والقلم ؟ واذا كان الأمر كذلك ، فأى أنواع المقررات تكون أكثر ملاءمة لكل عنصر ؟ واذا كانت هذه العناصر – كلها أو بعضها – لا يمكن قياسها باختبارات الورقة والقلم ، فما هى الوسائل والأدوات الخاصة التى احتاج اليها لقياس الأداء ؟ كيف يجب على أن أستخدمها ؟ أى سلوك الأطفال ينبغى أن ألاحظه عندما أستعمل هذه الاختبارات ؟ كيف أستطيع معرفة ما اذا كان ذلك الأداء مقبولا ؟ أى أنواع السلوك سوف تكشفها حاجة التلاميذ الى التدريس العلاجى ؟

– كيف أستطيع أن أتأكد من أن الاختبار سوف يستوعب هذه العناصر بطريقة مناسبة ؟

ينبغى أن يبدأ المدرس بتقرير الأهميـة بالنسـبة لكل عنصر • وعند توزيع القيم على هـــذه العناصر ، ينبغى له أن يلاحظ أيضا بعض النقاط الخاصة التى يوضع الاختبار حولها ، كما ينبغى أن يستكمل هذه النقاط بطريقة جيدة من أجل قياس المفردات التى يجمعها خـــلال دراسته للكتب المقررة ، أو مراجع القراءة ، أو المشاركة فى أنشطة الفصل • وأخيرا ، عند كتابة هذه المفردات ، ينبغى أن يرتبها تبعا للعناصر التى أخذها فى اعتباره ، ثم يقرر ما اذا كان يقيس كل عنصر بعينة مناسبة من المفردات أم لا •

– كيف أستطيع أن أقرر أى أنواع المفردات سوف أستخدمها ؟

بعد مدارسة الأفكار التى وضعها المدرس لمفردات الاختبار الخاصة بكل عنصر ، ينبغى له أن يختار لكل فكرة النوع المناسب من مفردات الاختبار ، ثم يكتب كل مفردة كتابة أولية ، بحيث يمكن تبويب هذه المفردات ووضعها للاستخدام فى المستقبل • ومن الممكن أن تكتب كل مفردة على بطاقة منفصلة.

وعند تأليف اختبار يتطلب تطبيقه خمسين دقيقة ، ينبغى أن يتجنب المدرس وضع أنواع كثيرة متعددة من المفردات ، لكيلا يضيع التلاميذ وقتا كبيرا فى قراءة التوجيهات الجديدة لكل نوع من أنواع المفردات ، والتفكير فيما سيفعلون •

– كيف تتاح لى معرفة الأنواع الجيدة من المفردات ؟

ينبغى أن يحاول عند تقويم كل مفردة تحديد ما اذا كانت هذه المفردة تقيس ما وضعه لقياسه أم لا •

وتتميز المفردات الجيدة بأن الكلمات المستخدمة فيها ذات معنى للتلاميذ. واذا رغب المدرس فى قياس حصـــيلة التلاميذ اللغوية ، ينبغى له أن يعد مفردات خاصة لهذا الغرض ، بحيث يســـتطيع تقويم فهم المحصول اللغوى باستقلال عن القدرة على استخدام وتفسير المادة الدراسية • وبالاضافة الى ذلك ، ينبغى أن يستخدم المدرس جملا صريحة وبسيطة •

وتتطلب المفردة الجيدة من التلاميذ أكثر من مجرد تذكر الحقائق ، اذ أنها ينبغى أن تدفعهم الى استخدام المعارف والمهارات والمفاهيم فى انجاز واجب أو تعيين معين •

ولا تتضمن المفردة الجيدة أى أدلة خاصة للتلميذ ، وبالمثل لا تتضمن عبارة مشتقة من الكتاب المدرسى ، أو أية معلومات غير ضرورية • واذا كانت المفردة من نوع الاختيار من متعدد ، فينبغى أن يبدو كل اختيار على أنه اختيار منطقى بالنسبة للتلميذ • وبعد أن يضـــع المدرس أسئلته ، ينبغى أن يتتبع أى خطأ فى منطق المفردة ، نتيجة هذا الخطأ ، ثم يسجل الاجابات التى تنتج عن هـــذه الأخطاء ، مع الاجابات الصائبة • وعن طريق هـــذه العملية ، يستطيع المدرس أن ينتج اختبارات يمكن استخدامها فى تشخيص القصور والصعوبات التى تواجه التلميذ • وأخيرا ، ينبغى أن يوزع المدرس الاختيارات التى تضمنتها المفردة ، باستعمال طريقة المصادفة فى توزيعها ، مثل ترتيب الاختيارات أبجديا حسب الحروف الأولى من كل كلمة •

وينبغى أن تميز المفردة الجيدة بين أحسن التلاميذ وأضعف التلاميذ • وينبغى أن يضع كل مدرس هذه الحقيقة فى اعتباره قبل استخدام أى مفردة وكتابتها فى الاختبار • وعندئذ ينبغى له أن يسجل نسبة التلاميذ المتازين (التلاميذ الذين يندرجون فى فئة ٢٥٪ العليا من أحسن التلاميذ اجابة على الاختبار) ، ونسبة التلاميذ الضعاف (التلاميذ الذين يندرجون فى فئة ٢٥٪ السفلى من أضعف التلاميذ اجابة على الاختبار) ، الذين حصلوا على الاجابة الصحيحة على هذه المفردة • وعندئذ ينبغى أن يستخدم المدرس تلك المفردة التى يبين التلاميذ المتازون أداء ممتازا فيها باستمرار عن التلاميذ الضعاف•

ـ كيف ينبغى لى أن أنظم المفردات فى الاختبار ؟

يوصى بعض الكتـــاب بأن ينظم المدرس المفردات حسب صعوبتها ، ويشعر البعض الآخر أن المدرس يهيىء الحكم فى كثير من الأحيان على صعوبة

المفردات عندما يستخدمها أول مرة ، ولذلك يقترحون تنظيم المفردات بطريقة عشوائية • واذا شجع المدرس التلاميذ على مواصلة الاجابة على الاختبار ومحاولتهم الاجابة أولا على كل المفردات السهلة بالنسبة لهم ، فان عملية تنظيم المفردات تصبح غير ذات موضوع عندئذ •

ـ كيف أضع توجيهات الاختبار ؟

ينبغى أن توضح التوجيهات فى جمل بسيطة صريحة ما يتوقعه المدرس من تلاميذه ، كما ينبغى أن تكون التوجيهات مختصرة بقدر الامكان •

ـ عند قراءة الاختبار لأول مرة قبل طبعه وتوزيعه على التلاميذ ، أو كتابته على السبورة ، ما الذى ينبغى أن ألاحظه ؟

ـ هل المفردات مكتوبة فى كلمات واضحة وصحيحة ؟

ـ مامدى صعوبة كل مفردة من مفردات الاختبار ؟

وقبل الاختبار يستطيع المدرس أن يخمن اجابات هذه الأسئلة ، ولكن بعد الاختبار ، يستطيع أن يسجل على بطاقة مفردة ـ من أجل استخدامها فى المستقبل ـ النسبة المئوية للتلاميذ الذين حصلوا على الاجابة الصحيحة •

ـ هل تؤكد هذه المفردات المظاهر الهامة للوحدة الدراسية التى أود أن يشملها الاختبار ؟

ـ هل التوجيهات واضحة ؟

ـ هل زمن الاختبار ملائم ؟

حيث ان معظم المدرسين يميلون الى وضع اختبارات لقياس القوة فى الأداء أكثر من السرعة فى الأداء ، فانه ينبغى أن يسمح المدرسون بوقت مناسب للاختبار • وعند البداية ، يواجه المدرسون الذين تنقصهم الخبرة بعض الصعوبات عند تقرير الوقت المطلوب للاختبار ، ولكن بعد خبرتهم مع تلاميذهم ، وبعد توقيت الاختبارات عدة مرات ، يتعلمون تقدير الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار بدقة كبيرة • وينطبق ذلك على الاختبارات التى تتضمن مفردات جديدة كثيرة •

ـ هل ورقة الاجابة على هذا الاختبار ملائمة لذلك ؟ هل تهيىء هذه الورقة مكانا كافيا لتسجيل الاجابات على الاختبار ؟ هل يوجد فى هـــذه الورقة مكان يستطيع التلميذ أن يكتب فيه مسودات الاجابة ؟ هل الاجابات منظمة ، بحيث يمكن تصحيح الاختبار بسهولة ؟

ـ كيف يمكن تصحيح هذا الاختبار بسرعة ودقة ؟

من أجل تصحيح المفردات الموضوعية بسهولة وبدون استخدام الآلات، ينبغى أن تصـــمم ورقة الاجابة ، بحيث يمـــكن أن يوضـــع عليها مفتاح التصحيح (*) • وبمثل هذه الطريقة يستطيع المدرس أن يتعرف الاجابات الصحيحة والاجابات الخاطئة بسرعة • وينبغى أن ينظر المدرس الى كل اجابة نظرة سريعة قبل تصحيح الاختبار حتى يتأكد من أن التلميذ قد اتبع توجيهات الاختبار ، ولكى يتأكد من أن التلميذ لم يجب اجابات أكثر من المطلوب على كل فقرة •

ومفردات تكملة الجمل أو الاجابة القصيرة ، أى المفردات التى تختلف عن مفردات الاختيار من متعدد ، يمكن أن تصحح عادة بمثل هذه الطريقة (مفتاح التصحيح) بحيث يمكن معرفة اجابات التلاميذ بسرعة •

وتصحيح استجابات أسئلة المقال أكثر صعوبة من ذلك ، ويرجع ذلك الى مايلى :

أولا ـ ينبغي أن يكتب المدرس الاجابة الصحيحة لكل مفردة •

ثانيا ـ بالاضافة الى قراءة المدرس كل ورقة التلميذ قبل انتقاله الى الورقة التالية ينبغى أن يقرأ فى فترة واحدة كل استجابات التلاميذ على هذه المفردة ، ثم يرتب الاجابات ، ويوزع قيم الدرجات على كل منها • ثم عليه أن يتبع نفس هذه الطريقة مع كل مفردة أخرى •

وبعد تصحيح الاختبار ، تبدأ فائدته فى عمليـــة التدريس • أولا ، يحلل المدرس اســـتجابات التلاميذ من أجل تحـــديد المادة التى أخطأ فيها

(*) مفتاح تصحيح الاختبار هو الورقة النموذجية التى تشتمل على الاجابات الصحيحة ، وتكون هذه الورقة من الورق المقوى عادة ، ويثقب مكان الاجابات الصحيحة أو الاجابات الخطأ ، بحيث يرى المصحح الاجابات الصحيحة فقط أو الخطأ فقط ، ثم يجمعها ويسجل عددها •
(المترجم)

التلاميذ كثيرا ، ثم يعيد تدريس هذه المادة . كما يسجل المدرس أيضا مساعدة التلاميذ فى تحديد مفردات الاختبار التى لم تكتب بوضوح . وأخيرا ، يقدم المدرس مساعدة فردية خاصة الى أولئك التلاميذ الذين أخطأوا فى مفردات معينة لم يخطىء فيها معظم التلاميذ .

ويختار المدرس من الاختبار تلك المفردات التى أعطته نتائج طيبة يستطيع أن يستخدمها فى وضع اختبار آخر فى نفس المادة الدراسية . وعندئذ يعاد استخدام بعض المفردات بدون ادخال أية تعديلات عليها . وتبين مناقشات الفصل الدراسى أن هناك مفردات أخرى تحتاج الى تنقيح تال . وفى البطاقة المخصصة لكل مفردة ، سواء أعيد استخدامها على وضعها السابق أو أعيد تنقيحها ، ينبغى أن يسجل المدرس الملاحظات التالية :

(أ) النسبة المئوية لعدد تلاميذ الفصل الذين حصلوا على اجابات صحيحة (مستوى صعوبة كل مفردة) .

(ب) النسبة المئوية للتلاميذ الذين حصلوا على الاجابة الصحيحة من بين أحسن التلاميذ (٢٥٪ العليا من التلاميذ الممتازين) .

(ج) النسبة المئوية للتلاميذ الذين حصلوا على الاجابة الصحيحة من بين أضعف التلاميذ (٢٥٪ الدنيا من التلاميذ الضعاف) .

ويمكن تسجيل النتائج التى حصل عليها المدرس من (أ) و (ب) بطريقة ممتازة باستخراج النسبة $\frac{\text{الممتازين}}{\text{الضعاف}}$ ، ويطلق على هذه النسبة اسم نسبة التمييز . وعن طريق هذه العملية يستطيع المدرس أن يجمع مجموعة طيبة من المفردات التى يعيد استخدامها مرة ثانية .

الشكل رقم (١٥) بطاقة مفردات الاختبار : وضعت ٣٣ مفردة مشابهة للمفردة التالية فى اختبار يبلغ زمنه ٣٠ دقيقة لاختبار تلاميذ الصف الثالث الاعدادى ، فى الرياضيات العامة • وقد هيأت مسافة الفراغ الموجودة فى البطاقة للمدرس أن يحدد الأخطاء التى لم يتوقعها •

يمتلك السـيد (أ) منزلا قيمته السوقية ٦٠٠٠ر٦ جنيه ، ولكنه يقدر بخمسة آلاف جنيه • ماهى الضرائب المقدرة على هـذا المنزل اذا كان معدل الضرائب ١ر٢٥ مليما لكل جنيه :

(أ) ٥٥ر١٢ جنيها
(ب) ٠٦ر١٥ جنيها
(ج) ٥٠ر١٢٥ جنيها
(د) ٦٠ر١٥٠ جنيها
(هـ) لا شىء من ذلك

الصـعوبة : ٣١٪

نسبة التمييز : $\frac{١٧ر}{٠٣ر}$

خبرات فى التوجيــه

(ب)تخير عشوائيا أسماء ثلاثة من تلاميذك ، لاحظ أنواع نتائجهم فى الاختبارات والطرق غير الاختبارية فى السجل التراكمى لكل منهم ، بالاضافة الى هذه النتائج ، أجب عن الأسئلة التالية ، ثم قدم الاجابة للدراسة الجمعية فى الفصل الذى تقوم بتوجيهه :

(أ) لماذا جمعت هذه النتائج ؟

(ب) من هم المدرسون والمرشـدون النفسـيون والأشخاص الذين يستخدمون هذه النتائج فى الدراسة ؟

(ج) ماذا يعنى زملاؤك بدرجات الاختبارات ؟

(د) كيف يفسر المدرسون هـذه النتائج الى التلاميذ وآبائهم ؟ كيف تستطيع تفسيرها بطرق مختلفة ؟

(هـ) أى هـــذه الاختبارات ينبغى أن تحذفه المدرســـة من برنامج الاختبارات ؟ ولماذا ؟

(و) هل ينبغى أن تضع المدرســـة أنواعا أخرى من الاختبارات فى برنامج الاختبارات ؟ اذا كانت الاجابة « نعم » فاكتب الأسئلة التى ترغب فيها المدرسة نتيجة استخدام هذه الاختبارات ؟

(ز) أى أنواع الطرق غير الاختبارية تستخدمها المدرسة لاستكمال نتائج الاختبارات ؟ لماذا تستخدم المدرسة هذه الأنواع الخاصة ؟

(ح) تصور أنك أحد الأطفال الذين تدرس سجلاتهم التراكمية ، ثم تخير أحد زملائك فى مجموعة التوجيه لتفسير نتائج الاختبارات لك • أطلب من أعضاء مجموعة التوجيه تقويم هذه العملية •

(ج) بالنسبة للسؤال التالى ، تخير أحد تلاميذك ممن تود أن تعرفهم بصورة أفضل من التى لديك الآن ، نظم من أجل اجتماع لدراسة الحالة ، وأدع زملاءك الذين يعرفون هذا التلميذ جيدا من أجل حضور الاجتماع •

(أ) سجل الحقائق المقترحة تحت عنوان (ملخص اجتماع دراســـة الحالة) فى فصل ٥ •

(ب) أطلب مساعدة زملائك فى تحديد الأسئلة التى ترغب فى اجابات لها عند دراستك هذا التلميذ •

(جـ) ماهى طرق دراسة الطفل الخاصة التى تستطيع أن تستخدمها للاجابة عن هذه الأسئلة ؟ أى هذه الطرق يؤهل المدرسون لها ؟

GUIDANCE EXPERIENCE

B. Select at random the names of three of your pupils and note the types of test and non-test data recorded in the cumulative folder of each. In addition to these data, bring the answers to the following questions to your guidance class for group study:

a. Why were these data collected?

b. How are teachers, counselors, and others using them in the school?

c. What do your colleagues think these test scores mean ?

d. How do teachers interpret these test scores to the pupils and their parents ? How would you interpret them differently ?

e. Which of these tests should the school drop from the testing program ? Why ?

f. Should the school include other types of tests in the testing program ? If your answer is "yes," state the questions for which the school should seek answers through use of tests.

g. Which non-test techniques does the school use to supplement test scores ? Why does it use these particular ones ?

h. Pretend that you are one of the children whose cumulative folders you are studying; then select another member of your guidance group to interpret the test scores for you. Ask the rest of the guidance class to evaluate this performance.

C. For this assignment, select one of your pupils whom you should understand better than you now do. Arrange for a case conference, inviting those of your co-workers who know the pupil best.

a. Record the facts suggested under the topic, "The Case conference Summary," in Chapter 5.

b. Also, request the assistance of these colleagues in defining questions for which you need answers in studying this pupil.

c. What specific child study techniques could you use to answer these questions ? Which of these techniques are teachers qualified to use ?

SUGGESTED READING

1. E. F. Lindquist, ed., *Educational Measurement,* American Council on Education, Washington, D. C., 1951. This reference should be very useful to teachers who want to improve their tests. For these people probably the most valuable part of this book will be Part II : "The Construction of Achievement Tests."

   a. What should be the teacher's fundamental goal in constructing achievement tests ?

   b. What crucial elements must the teacher consider in writing a good test item ?

   c. Why must the teacher give careful attention to the way in which he administers and scores tests ?

١٠ تنظيم السجلات ونتائج الاختبارات



من المحتمل أن معظم من يعمل منا فى ميدان التعليم قد لجأ فى وقت ما الى البحث عن المعلومات الخاصة بأحد التلاميذ ، ووجد أن ملف التلميذ الذى يحتوى على المعلومات المطلوبة ، يمتلىء بمحتويات متعددة غير منتظمة • وعندئذ يقول من يستخدم الملف « بالطبع ، هذا ما نتوقعه ، لقد كان هذا الطفل مشكلا دائما » • ويكون البحث عما نرغب فى معرفته من بين ما يحويه هذا الملف غير المنظم من معلومات عملية شاقة مرهقة ، مما قد يترتب عليه العزوف عن الاستعانة به والاعتماد فى مساعدة التلميذ على ماتعيه الذاكرة عنـــه من معلومات • ولا يخفى علينا ما فى ذلك من تعرض للخطأ أو التحيز الشخصى •

ولا يؤدى الاخفاق فى استخدام الحقائق الميسورة فى السجل التراكمى للتلميذ ، الى مساعدة الطفل بالصورة المرغوبة • ولكن اذا أردنا استخدام

هذا السجل ، بطريقة ذات فائدة ، فانه ينبغى أن تكون محتوياته وظيفية ، كما ينبغى أن يجمع فيه أعضاء هيئة التدريس المعلومات الدائمة فقط ، ثم ينظموها بحيث يمـــكن استخدامها • وكما قلنا سابقا ، لا يتحقق هدف التوجيه اذا أضاع أعضاء هيئة التدريس وقتا كثـــيرا فى تجميع المعلومات بحيث لا يتاح لهم وقت كاف لمساعدة الناشئين على التغلب على مشاكلهم •

لهذا ، سيكون أحـــد أهداف هـــذا الفصل تقديم بعض الاقتراحات لاختيار وتنظيم المعلومات التى تحفظ بسجل التلميذ التراكمى • ومن أجل استخدام المعلومات الواردة فى هـــذا السجل والاستفادة منها فى تفســـير النتائج الاحصائية الواردة فيه بطريقة فعالة متكاملة ، يتطلب الأمر عادة من المشتغلين بالتوجيه الالمام بالمبادىء الأساسية لعلم الاحصاء والطرقالاحصائية. ولا شك أن الالمام بها يزيد من كفاءة الموجهين وأعضـــاء هيئة التدريس فى اختيار الاختبارات وتفسير درجاتها ، والتنبوء بنجاح التلاميـــذ فى مقررات دراسية أو برامج تدريبية معينة ، وتوزيع التلاميذ ووضعهم فى مستويات مناسبة ، كما يساعدهم على فهم واستيعاب كل ماينشر من بحوث ودراسات فى ميادين التربية والتوجيه والارشاد • ومن ثم فان الهدف الآخر من هذا الفصل ، هـــو استعراض مختصر للطرق الاحصائية التى تفيد المدرســـين والمرشدين النفسيين الى حد كبير •

الســـجل التراكمى

يعتبر السجل التراكمى مجهودا يقدم لأعضـــاء هيئة التدريس قدرا منظما فعالا من المعـــلومات ، تمكنهم من الاجابة عن معظم الأسئلة السابقة الخاصة بالتلاميذ • والمدرسون ، مثلهم مثل المتخصصين النفسيين ، ينبغى أن يكون لهم نصيب فى تخطيط الســـجل • وتســـتطيع هيئة التدريس فى المدرسة ، بالتعاون مع لجان التوجيه فى المدرسة ومجلس التوجيه المشترك الذى سبق وصفه فى الفصل الأول ، أن تضـــع نظاما للسجل التراكمى يرتكز على حاجاتهم الفعلية •

اختيار المعـــلومات

تؤثر كل خبرة يمر بها الطفل تقريبا فى نموه نحو النضج الكامل • وينبغى أن يساعد السجل التراكمى الذى سبق تخطيطه وتنظيمه بعنـــاية

المدرسين والمرشدين النفسيين فى تحديد نواحى قوة وضعف التلاميذ ، كما ينبغى أن يحتوى على الخبرات التى يبـــدو أنها تدفع أو تعوق النمو الأكمل لقدرات التلاميذ •

وعندما يقرر أعضاء هيئة التدريس ما يحتاجون الى معرفته ، ويقومون المعلومات التى جمعوها فيما سبق ، يستعينون بأسئلة مثل الأسئلة التاليـة لتوجيه دراستهم :

- ماهى أهمية هذه المعلومات ؟ هل هذه المعلومات يحتاج اليها عضـو واحد من أعضـــاء هيئة التدريس ، أم يستطيع جميـــع الأعضاء استخدامها ؟ اذا كانت هذه المعلومات لا يحتـــاج اليها الا شخص واحد ، لماذا لا يجمع بنفسه المادة التى يرغبها ويرجع اليها عندما يحتاج اليها ؟

- كيف تؤدى هـذه المعلومات الى دراســـة التلاميذ والتعرف اليهم بطريقة أفضل ؟

- أى الطرق ينبغى أن تستخدمها فى الاجابة عن كل سؤال ؟ ولـمـا كانت طرق دراسة الطفل قد نوقشت قبلا (فى الفصول من ٥ ـ ٩)، فان القارىء قد أصبح ملما على الأقل بالأسس التى يســتطيع أن يختار على أساسها •

- هل تتوافر عند أعضـــاء هيئة التدريس المؤهلات التى تمكنهم من استخدام النتائج التى يحصـلون عليها من كل طريقة من هــذه الطرق ؟

- كيف نستطيع تسجيل هــذه المعلومات الجديدة فى سجل التلميذ التراكمى ؟

- أى المعلومات الموجودة ـ فعلا ـ فى الملف ، يمكن استخدامها لاستكمال هذه المعلومات الجديدة ؟

- أى أعضاء هيئة التدريس ينبغى أن توزع عليهم مسـئولية تجميع هذه المعلومات ؟ متى ينبغى تجميعها ؟

- هل ينبغى أن تضع أى قيود على استخدام هذه المعلومات ؟ اذا كان

لا يمكن معالجة بعض المعلومات السرية بعناية خاصة ، فهل ينبغى تجميعها ؟ عندما تجمع هذه المعلومات ، ماهى التحفظات التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار بالنسبة للمعلومات السرية الخاصة ؟ كيف يؤثر الاخفاق فى اتخاذ هذه التحفظات على اجابة التلاميذ ؟

- هل نستطيع تدبير الوقت المطلوب لتجميع هذه المعلومات ؟

- هل نعطى الطفل السوى العناية الكافية باختيار مفردات توضع فى السجل التراكمى ؟ هل يقدم نظام التسجيل التراكمى الذى نتبعه صورة مناسبة عن الطفل السوى كلما تقدم فى المدرسة ؟

تصـــميم وحفظ الملف

ما الوضع الذى ينبغى أن يكون عليـــه ملف التسجبل التراكمى ؟ تختلف النظرة الى هذا الموضوع ، ولكن معظم المدرسين يفضلون أن يكون ملف السجل من الورق المقوى ، بحيث يمكن وضع الورق فيه ٠ ومن أجل اختصار المجهود الكتابى ، ينبغى ألا يسجل الا بعض المفردات القليلة على الملف ذاته مثل :

اسم التلميذ ، اسم الوالدين ، عنوان المنزل ، رقم تليفون المنزل ، سجل حضور التلميذ فى المدرسة ، أسماء وأماكن المدارس التى التحق بها من قبل ، درجاته المدرسية ، نتائج الاختبارات التى طبقت عليه ٠ وفى بعض الأحيان يهيأ مكان لسجل النشاط وسجل العمل ٠

وعندما يختار أعضاء هيئة التدريس معـــلومات جديدة ، ينبغى أن يعرفوا ما يوجد فى الملف من معلومات ، ويحذفوا المعلومات عديمة الفائدة ، ويعيدوا تنظيمها ٠ وبالرغم من أن أعضاء هيئة التدريس يكونون قد بذلوا جهدا طيبا فى اختيار المعلومات وتنظيمها ، فقد يظل الملف كبـــيرا جـــدا ومكدسا ، بحيث يحد من سهولة استخدامه الفعال ٠ وهناك بعض الأسباب التى تؤدى الى ذلك ٠ فعلى سبيل المثال ، يترك بعض المدرسين بعض أوراق الاختبارات وأوراق الاجابة فى الملف ، بعـــد تسجيل نتائج الاختبار ، لأنهم يتوقعون استخدام الاستجابات التى على الاختبار مستقبلا فى تشخيص ماقد يواجه التلميذ من صعوبات ، وفى تخطيط برامج التدريس العلاجى الملائمة ٠

ومن الممكن أن توضع هذه الاختبارات وأوراق الاجابة جانبا بعيدا عن الملف ، مادام ليس هنـــاك حاجة اليها فى تقويم آثار التدريس العلاجى • واذا لم تستخدم أوراق الاجابة مع الاختبارات المقننة ، فان المدرس يستطيع أن يعد جدولا لتحليل المفردات مثل ذلك الذى يوجد فى شكل (١٩) • ولا يحتاج مثل هذا الجدول الا الى وقت بسيط ، كما تبين التوجيهات الموضوعة له فى نفس تلك الصـــفحة • ومع هذا الجدول ، وصـــورة أخرى من الاختبارات يستطيع المدرس أن يحصل من الاختبار على المعلومات الخاصـــة بالتدريس العلاجى لكل تلميذ فى الفصل •

وتكون بعض ملفات التلاميذ مزدحمة جـــدا ومكدســـة بالبيانات ، ولا تستخدم ، ذلك لأن هنـــاك عدة أشخاص يجمعون الحقائق الخاصـــة بالتلاميذ ، ويعملون معهم ، ويضع كل منهم المعلومات التى يحصل عليها فى الملف • وحيث ان جزءا بسيطا فقط من ملفات النلاميذ يندرج تحت هـــذه الفئة ، فان الأمر لا يتطلب جهدا كبـــيرا من أجل تلخيص وتبويب تقارير المدرسين المتنوعة ، وملاحظاتهم فى ميادين مشكلات معينة • وينبغى أن يكون أحد الأشخاص مثل مدرس الفصل أو المرشد النفسى فى الفصل مسئولا عن هذه العملية•وينبغى أن يدرس هذا الشخص ويحدد ميادين مشكلات التلاميذ الرئيسية ، كما ينبغى أن يضع الأدلة المقدمة عن كل مشكلة ويتتبع تطورها ، ويوجه عناية خاصة الى تسجيل ما اذا كان هنـــاك تقـدم نحو علاج هـــذه المشكلة أم لا • وعندما يجد فى الملف بعض المشكلات بدون معلومات تتبعية عنها ، ينبغى أن يبحث هذا الشخص عن الأدلة الاضافية من أولئك الذين تتوافر عندهم معرفة أفضل بالتلميذ • (وكما أشرنا سابقا ، تعتبر اجتماعات دراســة الحالة أكثر الطرق فاعلية فى الحصول على المعـــلومات الضرورية الجديدة) •

ولا تختزل هـــذه الطريقة فى تلخيص المعـــلومات ، حسب ميادين المشكلات ، الجهد الكبير فقط ، بل تنظم المعـــلومات فى وضع ذى معنى • وتتطلب هذه الطريقة توفير مهارات علاجية ، ووقت كاف للكتابة ، وفى معظم الأحيان تكون المشكلة الرئيسية هى صعوبة توفير المساعدة الكتابية أو الوقت الكافى للكتابة • ولن تكون هذه العملية عبئا ثقيلا اذا قسمت المدرسة العمل على عدة أشخاص (مثل مدرسى الفصول) ، أو اذا عينت المدرســـة موظفا يساعد المرشد النفسى فى أعماله الكتابية والسكرتارية •

ويعتبر نقص المساعدة فى الأعمال الكتابية المشكلة الكبرى فى حفظ كل السجلات المدرسـية ، وبالتالى يقضى المدرسون وقتا كبـيرا فى العمل الكتابى ، فى حين أن المفروض أن يقضوا هذا الوقت فى العمل مع التلاميذ • ومن أجل اختزال الأعمال الكتـابية الى أدنى قدر ممكن ، ينبغى أن يلجأ المدرسون الى الاختصار • وعلى سـبيل المثال : عندما يختار المدرسـون اختبارا ما ، ينبغى أن يشجعوا على تنظيم عملية التصحيح الآلى • وفى معظم الولايات المتحدة الأمريكية ، تقدم احدى الكليات أو الجامعات مكتبا لتصحيح الاختبارات بأثمان زهيدة جدا ، ولا تكلف هذه الخدمات المدارس الا نفقات بسيطة ، كما تحرر المدرسين من ساعات طويلة من العمل المكتبى • وينبغى أن يضع المدرسون والمرشدون فى اعتبارهم ، مثل تلك الوسـائل التى تختصر الوقت ، عند اختيار الطرق غير الاختبارية والطرق الاختبارية لدراسة التلاميذ • وعلى سبيل المثال : هنـاك بعض المعـلومات ينبغى كتابتها فى السجل التراكمى ، مثل درجات الاختبارات ، والمستويات العلمية ،والمعلومات الخاصة بشخصية التلميذ • أما المعـلومات الأخرى ، غير تلك التى سبق ذكرها ، فينبغى ألا تعاد كتابتها مرة ثانية فى نفس الملف التراكمى ، وبدلا من ذلك ينبغى أن يصمم أعضاء هيئة التدريس فى الوقت الذى تقرر فيـه استخدام طرق دراسة الطفل صورا ملائمة للحصول على المعلومات بحيث يمكن حفظها فى الملف بدون اعادة كتابتها •

وقد قدمت عدة مدارس مقررات تستهدف تدريب الطلاب على الشئون الادارية • وعندما تختار المدرسـة هـؤلاء الطلاب بعناية ، وعنـدما يشـعر أعضاء هيئة التدريس بأن هؤلاء الطلاب يمـكن الثقة بهم ، ويقدمون لهم الخبرات العملية المناسبة ، يستطيع المدرسون أن يحصلوا منهم على مساعدة ممتازة فى الأعمال الكتابية • ويتمثل ذلك فى تسجيل هؤلاء الطلاب درجات الاختبارات ، وكتابة ملخصات المرشدين النفسيين والمدرسين •

ويدعى بعض الذين يرهبون هذه الفكرة ، أن تلاميذ المدرسة الثانوية لا يمكن أن يوثق بهم فى مثل هذه المعلومات السرية الخاصة ، ولكن اذا كان الناس لا يثقون بمثل هؤلاء الطلاب الذين اختارهم المدرسون بعناية فائقة ، فكيف يثقون بأمثالهم،ممن يكبرونهم بسنة أو سنتين ، ويعملون فى سكرتيرية رجال الأعمال وأصـحاب المهن ؟ وفى الحقيقة أن هنـاك بعض العاملين بالسكرتيرية فى المدارس ، وبعض المدرسين يصعب ائتمانهم على المعلومات

الخاصة · وفى كل مستوى ابتداء من التلميذ حتى الناظر ، يعتبر افشاء الأسرار أمرا خطيرا ، وينبغى معاقبة أولئك العاملين فى المدارس الذين يفشون الأسرار · وبالطبع ، ينبغى ألا يستخدم مثل هؤلاء الطلاب فى الأعمال الكتابية ما لم يقتنع الناظر وهيئة التدريس بأنه يمكن الثقة بهم ·

وعندما يستخدم الطلاب فى هذه العملية ، ينبغى أن يقال لهم فى كل حالة ، انهم يتعاملون مع معلومات سرية · وان الاخفاق فى حفظ هذه الأسرار يسيىء الى شخص ما · وبالاضافة الى ذلك ، ينبغى أن يدرك هؤلاء الطلاب أنهم اختيروا لهذا العمل لأنهم أعدوا لأدائه جيدا ، ولأنه يمكن الثقة بهم · ولا يحتمل فى ظل هذه الظروف أن يفشى هؤلاء الطلاب الأسرار التى أؤتمنوا عليها ، ويتعلم هؤلاء الناشئون أداء هذا العمل ، كما يصبحون على وعى بضرورة أدائه جيدا ·

تسجيل تقدم التلميذ

بعد أن استعرضنا بعض مشكلات اختيار المعلومات وحفظ السجل التراكمى ، سوف نواصل هذه العملية لنرى كيف يمكن استخدام هذا السجل لتتبع الطفل فى المدرسة ·

وينبغى أن يبدأ العمل فى السجل التراكمى عقب اجتماع عام يشترك فيه المدرس والطفل وولى أمره ، وفى بعض الأحيان « الزائرة الصحية بالمدرسة » ــ قبل دخول الطفل فى المدرسة · وفى ذلك الوقت ، ينبغى تسجيل الحقائق المستديمة الخاصة بالفترة المبكرة من حياة الطفل فى استفتاء تاريخ الشخصية (الفصل الخامس) · وتضع عدة مدارس نتائج الكشف الطبى وفحوص الأسنان التى تجرى على الطفل ضمن هذه الحقائق ·

وكلما تقدم الطفل فى المدرسة ، ينبغى اضافة المعلومات المتجددة كلما تطلبها الأمر · ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام طرق دراسة الطفل التى سبق وصفها فى الفصول من ٥ الى ٩ من هذا الكتاب ، ومن الممكن أن تنتهى الكتابة فى السجل التراكمى عندما يتخرج التلميذ فى المدرسة ليلتحق بمهنة ما ، أو عندما ينقل الى معهد تعليمى آخر ·

وحيث ان المعلومات الخاصة بالتلاميذ المنتقلين لا تحول معهم دائما ويصعب فى بعض الأحيان الحصول عليها ، فانه ينبغى أن يتصرف ناظر

المدرسة التى انتقل اليها الطفل حديثا فورا من أجل الحصـول على هـــذه المعلومات • ويستطيع الناظر عندئذ أن يحصل من التلميذ المنقول اليـــه حديثا (أو من والديه) على اسم وعنوان ناظر المدرسة السابقة التى نقل منها ، ثم يكتب اليه خطابا يطلب منه المعلومات التى يحتاج اليها • واذا كانت هناك حالات مماثلة كثـيرة فمن الممكن أن يطبع خطابا يرسـل مع استفتاء للحصول على البيانات المطلوبة الى ناظر المدرسة السابقة • ولكن لكى يحصل ناظر المدرســـة التى انتقل اليها التلميذ حديثا على نتائج طيبة ، ينبغى أن يرسل خطابات شخصية مكتوبة الى الناظر السابق • ومثل هذه الطريقة تجعل ناظر المدرسة السابقة يشعر أن هيئة التدريس فى المدرسة الحديثة تهتم باخلاص بالتلميذ الجديد ، وأنه من أجل أن يقوموا بعملهم جيدا يحتاجون الى المساعدة التى يطلبونها •

ورغم أنه ينبغى اعداد هذا الاستفتاء من أجل تجميع أكبر قدر ممكن من المعلومات الخاصة بالتلاميذ المنقولين اليها حدينا ، فانه ينبغى ألا يكون هذا الاستفتاء طويلا بحيث يضع أعباء كثيرة على المدرسة السابقة • وتعتبر ظروف الطفل الشخصية وسجله الصحى،وتقرير تقدمه المدرسى ـ الحد الأدنى من المعلومات التى يمـــكن الحصول عليها • وبعد أن يوزع الناظر التلميذ الجـديد على مدرس الفصـــل ، ينبغى أن يحصـــل المدرس من التلاميذ (أو والديهم) على المعلومات المماثلة لتلك المعلومات التى تحفظ لسائر التلاميذ فى ذلك الصف • وليس هناك داع لطلب تلك المعلومات التى يمكن الحصول عليها بسرعة ودقة من التلميذ نفسه ، عن طريق الاستفتاء الموضـوع لجميع البيانات عن التلاميذ المحولين الى المدرسة حديثا •

حفظ وتجميع السجلات

أين تحفظ السجلات ؟ ليس هناك اجابة واحدة تعتبر نموذجية لكل المدارس • وحيث ان أطفال المدرسة الابتدائية يقضون معظم يومهم الدراسى مع معلم واحد ، فان هذا المعلم يستطيع أن يحفظ السجلات فى فصــــله الدراسى • واذا نظمت المدرسة الثانوية بحيث يقضى رائد الفصل وقتا من اليوم الدراسى مع مجموعة ما ، فان هذا المعلم يفضل الاحتفاظ بهذه الملفات فى حجرته (حجرة الريادة) • واذا لم يكن للأطفال حجرات للريادة ، واذا كانوا يقضون وقتا بسيطا فى حجرة الريادة ، فانه ينبغى حفظ الملفات فى

المكتب الرئيسى بالمدرسة • ويستطيع أن يقرر أعضاء هيئة التدريس ، الذين يستخدمون الملفات ، أين تحفظ هذه الملفات •

وبغض النظر عن المكان الذى تحفظ فيه السجلات ، ينبغى أن يتأكد أعضاء هيئة التدريس من أن المعلومات السرية ليست ميسورة الا للأشخاص الذين يحتاجون اليها • وينبغى أن تكون معظم المعلومات ميسورة لجميع أعضاء هيئة التدريس ، كما ينبغى ألا تقدم ملاحظات المرشد النفسى عن مقابلاته الشخصية الى أى شخص آخر بدون اذن من التلميذ •

وبينما أكدنا سابقا ، أن معظم المعلومات الموجودة فى السجل التراكمى تعتبر معلومات سرية ، فان أصحاب الأعمال فى معاهد التدريب والكليات الجامعيـــة ، يطلبون معلومات أكثر تفصـــيلا عن التلاميذ الذين تخرجهم المدارس • ويجد هؤلاء الناس أيضـــا أنهم يستطيعون العمل مع الموظفين أو الطلاب بطريقة أكثر فاعلية عنـــدما يزداد فهمهم لهم • ولذلك يلجأون الى الاستعانة بالمدرسة عند تقصى ظروف الفرد الشخصية • واذا كانت المدرسة ترغب فى أن تكون قادرة على مساعدة هؤلاء الرؤساء أو هـــذه المؤسسات التعليمية فى ذلك ، فينبغى أن تكون هذه المعلومات مشاركة بينهم • لذلك يجب أن تحفظ الملفات التراكمية لاستخدامها استخداما فعالا بعد أن يترك الطالب المدرسة • وقبل أن يوضع الملف فى المخازن ، ينبغى أن يعاد فحصه لرفع المعلومات الدخيلة منه ، ثم ترسل الملفات مرتبة بشكل منسق من جميع المدارس الى مكان مركزى لحفظها •

الطرق الاحصـــائية لتجميع المعـــلومات

يعتقد بعض أخصائيى التوجيه أن من الصعب عليهم دراسة الاحصاء • ولكن الأمر لا يحتاج الى أن ينظر المدرسون والمرشدون النفسيون الى هـــذا الموضوع تلك النظرة المترددة • كما أن المعلومات الاحصائية التى يحتـــاج اليها المدرسون والموجهون يسهل فهمها وليس بها صعوبة ما ، رغم أن اتقانها يتطلب انتباها وتركيزا كبيرا • وسنعرض فيما يلى بعض المبادىء والطرق الاحصائية الأساسية ، كما سنعرض المعادلات الخاصة بها بطريقة بسيطة ، بحيث تبدو فائدتها للمشتغلين بالتوجيه • ولا يتطلب فهم هذه المعادلات أكثر من معرفة بعض المهارات الرياضـــية (الجبر) ــ فى مستوى الصف الثالث

الاعدادى ، كما أنك تستطيع أن تستعين بمدرسى الرياضيات فى المدرسة ، اذا واجهت أى صعوبة فى هذا الصدد •

التوزيع التكرارى

يعتبر التوزيع التكرارى احدى الطرق البسيطة التى تستخدم من أجل تنظيم نتائج الاختبارات لمقارنة الفرد مع جميـــع الأفراد فى المجمـــوعة • وبالاضافة الى ذلك ، يعتبر اعداد التوزيع التكرارى ، عادة ، الخطوة الأولى فى العمليات الاحصائية •

وفيما يلى مجموعة من الدرجات نقلت مباشرة من كراسة أحد المدرسين وقد حصل عليها تلاميذ الصف الأول الثـانوى فى اختبار للرياضـــيات :

٨٣ ، ٧٥ ، ٩٦ ، ١٢٨ ، ١١٦ ، ١٠٠ ، ١٠٧ ، ٩٤ ، ١٢٥ ، ١١٣ ،
٨٧ ، ٩٧ ، ١٠١ ، ٩٢ ، ٩٣ ، ١٠٦ ، ١٠٦ ، ١٠٠ ، ٨٢ ، ١٢٠ ،
١٠١ ، ٩٩ ، ٧٣ ، ٩٤ ، ١١٤ ، ١١٠ ، ١١٤ ، ١٠٢ ، ٩٥ ، ١٠٢ ،
١٠٣ ، ٧٧ ، ١٠٠ ، ٩٨ ، ٨٥ ، ١١٣ ، ٩٥ ، ١٠٩ ، ١١٦ •

ومن الواضح أن هذه الدرجات عندما تسرد فى وضع غير منتظم مثل الوضع السابق ، لا تسهل مقارنة أى درجة منها مع سائر الدرجات • ومن أجل اعداد التوزيع التكرارى ترتب كل هذه الدرجات ترتيبا تنازليا من أعلى درجة الى أقل درجة ، ثم يرتب فى شكل جدول عدد التلاميذ الذين حصلوا على أقل درجة ، ويتيسر عمل هذه العملية بالنسبة لعدد بسيط من الدرجات ، ولكن اذا كانت هذه الدرجات كثيرة الى حد كبير ، فانه من الأفضل أن ترتب هذه الدرجات فى فئات • وعند عمل هـــذه الفئات تتمثل الخطوة الأولى فى معرفة عدد الفئات التى ستستخدم ، ومدى كل فئة • ويتمثل العدد الأنسب للفئات فى ١٥ فئة ، وبالتالى يقسم المدى بين أعلى درجـــة وأقل درجـــة الى ١٥ قسما • وفى المثال السابق أعلى درجة هى ١٢٨ ، وأقل درجة هى ٧٨ ، ومن ثم فان المدى ــ الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة هو ٥٥ • وعندما يقسم هذا المدى على ١٥ ، فان الناتج سيكون أقل من ٤ تقريبا ، وهو يمثل مدى الفئة • ولكن يفضل عادة أن يكون حجم الفئة رقما فرديا (بحيث يكون لكل فئة وسط يمثل رقما صحيحا) ، ومن ثم ففى هـــذا المثال ، يكون حجم الفئة المناسب هو ٣ •

ثم نأخذ أقرب عدد لأعلى درجة ويقبل القسمة على حجم الفئة (٣) ، والرقم المضروب فى ٣ والقريب من مستوى أعلى درجة فى هذا المثال هو ١٢٩ (حيث ان ١٢٨ لا تقبل القسمة على ٣) ٠ ويصبح هذا الرقم هو وسط أعلى فئة : وفى هـــذا المثال تكون أعلى فئة هى ١٢٨ ـ ١٣٠ ٠ وعندما نواصل تحديد الفئات تنازليا ونضعها فى جدول ، نحصل على التوزيع التكرارى الموضح فى شكل (١٦) ٠ لاحظ أن هناك فئات متعددة لا توجد بها درجات فى هذا الاختبار ، وفئات أخرى لا توجد فيها الا درجة واحدة ٠ لاحظ أيضا أنه يترتب على استخدامنا ثلاث درجات كمدى للفئة الواحدة ، وهو رقم أقل من مدى الأرقام الذى قسمناه على ١٥ ـ أننا حصلنا على ٢٠ فئة ، واذا رغبنا فى أن يكون عدد الفئات أقل من ١٥ ، فاننا نستطيع أن نحدد حجما للفئة يزيد على ٣ ، وليكن ٥ مثلا ٠

شكل رقم (١٦) توزيع تكرارى

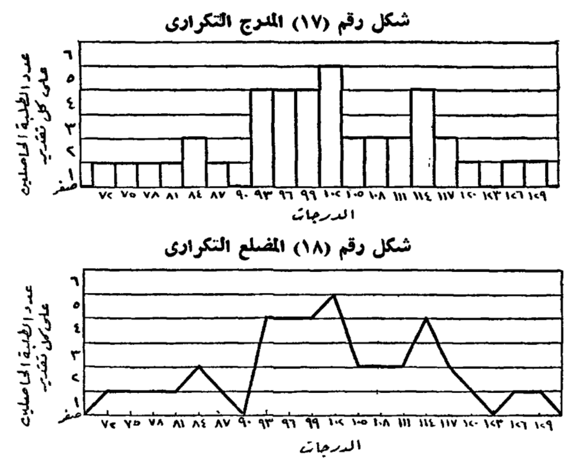
١٢٨ – ١٣٠	/	٩٨ – ١٠٠	////
١٢٥ – ١٢٧	/	٩٥ – ٩٧	////
١٢٢ – ١٢٤		٩٢ – ٩٤	////
١١٩ – ١٢١	/	٨٩ – ٩١	
١١٦ – ١١٨	//	٨٦ – ٨٨	/
١١٣ – ١١٥	////	٨٣ – ٨٥	//
١١٠ – ١١٢	//	٨٠ – ٨٢	/
١٠٧ – ١٠٩	//	٧٧ – ٧٩	/
١٠٤ – ١٠٦	//	٧٤ – ٧٦	/
١٠١ – ١٠٣	////	٧١ – ٧٣	/

وأهم شىء أننا نستطيع أن نرى من هذا التوزيع التكرارى أن هناك تركيزا كبيرا فى التلاميذ الذين حصلوا على درجات قريبة من متوسط المدى ٠ وتظهر مثل هـذه المعلومات فى هـــذا التوزيع التكرارى بسرعة ووضوح ٠ وكذلك يمـــكن الافادة منـه كأساس عام يستطيع المعـلم أن يقارن منـــه أداء أى تلميذ بالنسبة للمجموعة ٠ وسنرى فيما بعد أن التوزيع التكرارى يبين أنواعا متعددة من العرض البيانى للنتائج ٠ وعموما ، حتى اذا لم يكن الغرض هو عرض النتائج على أى شخص آخر ، وكان المطلوب هو توزيع التلاميذ وتقسيمهم الى المستويات المختلفة ، فليس من الضرورى عادة ، أن

نستطرد فى وضع النتائج فى أشكال بيانية ، حيث ان التوزيع التكرارى يكون قد بينها بوضوح •

التمثيل البيانى

يعتبر المدرج التكرارى (Histogram) طريقة لتصوير النتائج المبينة فى التوزيع التكرارى لتوضيح الفروق فى التوزيع • ويستخدم المضلع التكرارى (Polygon) عند تأكيد أهمية استخدام العلاقات المستمرة بين النتائج • ويمثل شكل (١٧) المدرج التكرارى ، فى حين يمثل الشكل (١٨) المضلع



شكل رقم (١٧) المدرج التكرارى

شكل رقم (١٨) المضلع التكرارى

التكرارى • وقد رسم كل من هذين الشكلين على أســـاس درجات تلاميذ الصف الأول الثانوى فى اختبار الرياضيات (الذى سبق لنا أن ذكرناه) • ويعرف الخط المستقيم الواقع على يسار كل من الرسمين البيانيين بالمحور الرأسى ، ويلتقى هذا المحور فى أسفله فى الجانب الأيسر بالمحور الأفقى • ويوضع على المحور الرأسى عدة نقاط على أبعاد متساوية تحدد عدد التلاميذ الذين حصلوا على أى درجة معينة فى الاختبار ، ويقسم المحور الأفقى الى نقاط على أبعاد متساوية ، يمثل كل منها وسط كل فئة استخدمت فى التوزيع التكرارى • وعلى ارتفاع أى نقطة من المحور الأفقى للمدرج التكرارى ، يمثل

ارتفاع المستطيل عدد التلاميذ الذين تقع درجاتهم خلال هذه الفئة (تمثل قاعدة المستطيل الفئة التكرارية) • وفى المضلع التكرارى تمثل النقط المبينة على الرسم البيانى ، على استقامة منتصف الفئة التكرارية مبـــاشرة ، عدد الدرجات التى تقع فى هذه الفئة • وعلى سبيل المثال : هناك أربعة تلاميذ تقع درجاتهم بين ٩٢ ، ٩٤ ، ولذلك نجد فوق منتصف الفئة التكرارية ٩٣ فى شكل (١٧) مستطيلا ينتهى على ارتفاع ٤ فى المحور الرأسى ، كما نجد فى شكل (١٨) نقطة على الرسم البيانى فوق منتصف هـــذه الفئة توازى رقم ٤ على المحور الرأسى •

ولكى نستطيع تمثيل النتائج على هذه الرسوم بدقة ، ينبغى أن تكون الوحدات الممثلة على كل من المحور (الرأسى والأفقى) ذات أبعاد متساوية ، كما ينبغى ، بقدر الامكان ، أن تبدأ الوحدات الممثلة على كل من المحورين من نقطة الصفر (عند التقائهما معا) • وبالنسبة الى شكل (١٧) وشكل (١٨) ، مادامت تستخدم وحدات متساوية على المحورين الرأسى والأفقى ، فليس هناك مانع من أن يوضع مدى الدرجات فقط عليها ، وذلك اذا كان البدء من نقطة صفر يؤدى الى وجود رسم بيانى كبير وغير عملى •

تدريب

قد تؤدى التوجيهات اللفظية للعمليات الحسابية الى صعوبة فهم ما تقرأ حتى لو كانت هذه العمليات فى غاية البساطة • وتتمثل أفضل طريقة لفهم مثل هذه التوجيهات فى أن تراجع قراءتها وأن تستخدم ورقة وقلم • واذا كانت التوجيهات الســـابقة لعمل التوزيع التكرارى غير واضحة ، فستكون أكثر وضوحا اذا وضعت توزيعا تكراريا على أساس أن يكون مدى كل فئة خمس درجات بدلا من ٣ لنفس هذا الاختبار •

التحليل التكرارى واستخدامه فى تشخيص مشكلات التعليم

قد يســـتخدم المدرس نوعا آخر من التحليل التكرارى فى دراســـة الاجابات على الاختبـــار لتحديد المفاهيم والمهارات ، التى ينبغى أن يعيـــد تدريسها قبل أن يترك الوحدة التى درسها لتلاميذه وأجرى عليها الاختبار • وسنستخدم فى هذا الصدد مجموعة جديدة من اجابات التلاميذ على اختبار فى مادة التاريخ أجرى على تلاميذ الصف الثانى الثانوى • ويعطينا شكل (١٩) مثال هذا التحليل التكرارى ، الذى يبين لنا المفردات التى أخطأ فيها كل تلميذ

فى اختبار الاختيار من متعدد ، ويقدم لنا هذا التوزيع صورة بيانية للمفاهيم التى تعلمها الطلاب ، والمفاهيم التى لم يتعلموها ٠ ويستطيع المعلم ، عندما يحفظ مثل هذا التوزيع التكرارى ونسخة من الاختبار فى ملف التلميذ ، أن يحدد مفردات الاختبار التى أخطأ فيها التلاميذ موزعة حسب الموضوعات التى يشملها الاختبار ٠ ويخطىء الطلاب فى بعض الحالات ، فى مجموعة كاملة من المفردات ، لأنهم لم يفهموا الفكرة الأساسية التى ترتكز عليها هذه المفردات ٠ وفى هذه الحالة لابد من اعادة شرح هذه الفكرة ٠ وبالمثل ، تقدم هذه الطريقة

شكل رقم (١٩) جدول تحليل الأخطاء

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	مجموع درجات الاختبار
بتى ا.			X	X			X		X		X	X	X					X	X			X		X					X	X	١٧
رالف ا.		X		X		X	X		X		X		X		X				X				X					X	X	X	١٧
هارولد ب.			X	X			X	X				X	X		X			X					X								٢٠
جوان ب.						X	X	X	X			X	X		X			X	X			X	X			X		X	X	X	١٥
جيم				X		X																							X		٢٧
بارب د.		X	X				X		X		X		X					X					X						X	X	٢٠
مارى ا.													X					X					X						X		٢٦
بوب ف.				X	X	X	X					X							X									X	X	X	٢١
بوب هـ.		X				X	X					X	X												X	X			X	X	٢١
هيلين هـ.				X		X			X			X											X						X	X	٢٣
جين			X						X			X						X	X									X	X	X	٢٢
يام ج.	X		X			X			X			X	X		X			X					X		X			X	X		١٨
بيجى ج.						X	X		X			X	X					X	X		X		X		X	X		X	X	X	١٦
جيمى ج.													X					X										X	X	X	٢٥
لى. ل.			X			X							X						X									X		X	٢٤
جواه م			X		X	X			X			X						X	X				X					X	X	X	١٩
بتى م.					X		X		X				X					X					X					X	X	X	٢١
ليندا ن.			X			X						X	X					X	X				X						X		٢٢
روث ن.		X				X	X		X									X	X										X	X	٢٢
دوت ن.			X		X	X	X		X										X										X	X	٢٢
جون			X				X					X		X				X					X			X		X	X	X	٢٠
مارى س.		X	X		X	X			X				X	X					X				X					X		X	١٩
آندى س.						X					X	X	X					X										X	X		٢٣
كاتى س.			X			X						X	X					X	X										X	X	٢٢
مارى ت.			X			X			X		X		X					X							X	X		X		X	٢٠
جيل ف.			X			X	X					X	X																X	X	٢٣
آنا ف.			X			X	X					X						X										X	X		٢٣
جينى و.					X	X	X		X			X						X											X	X	٢٢

مفردات الإختبار

للمدرس صورة بيانية عن مستوى صعوبة مفردات الاختبار ، ومن بين المفردات الاثنتى عشرة التالية التى أخطأ فيها عدد كبير من التلاميذ : ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٩ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ – أربع مفردات تتعلق بأحد الموضوعات الأساسية التى تشملها الوحـدة التاريخيـــة التى درسها التلاميذ ، ومفردتان أخريان أخطأ فيهما التلاميذ كثيرا ، لأن الأسئلة كانت موضوعة بصورة لم يفهموها ، ورغم أن المفردات الست المتبقية لا تتبع نظاما

خاصا ، فان هذه الصورة البيانية تساعد المدرس على تحديد جميع موضوعات التدريس العلاجى الذى يمكن أن يتبع بعد ذلك ٠

وعند وضع جدول لتحليل الأخطاء ، يحتـــاج المدرس الى ورقة رسم بيانى كبيرة (ورق مربعات) ليكتب فيها أرقام مفردات الاختبار فى المحور الأفقى ، وأســـماء التلاميذ فى الحيز الأيسر على طول المحور الرأسى ثم يقرأ المدرس درجة اجابة كل تلميذ ، ويضع علامة × فى المربع الذى يمثل كل مفردة أخطأ فيها التلميذ ٠

وفى شكل (١٩) ، يمثل العمود الذى فى الجانب الأيمن الدرجة الكلية التى حصل عليها كل تلميذ ٠

استخدام المتوسطات

هناك عدة أنواع من المتوسطات (Averages) تتمثل فى المتوسط الحسابى (Mean) والوسيط (Median) والمنوال (Mode)٠ وعندما يتكلم الناس عن « متوسط درجات تلاميذ المدرسة الثانوية » أو « متوسط مستوى المعيشة فى أمريكا » أو « متوسط الشخصية » ٠ لا يعرف رجل الاحصـــاء بالتحديد أى المتوسطات يعنى هؤلاء الناس ٠ ولهذا السبب يعتبر التعبير « متوسط » ـ بدون تحديد المقصود منه تعبيرا غير محكم ، ينبغى ألا يستخدم فى العمليات الاحصائية ٠

وتستخدم هذه الأنواع الثلاثة من « المتوسطات » لأغراض مختلفة الى حد ما ، ولكن كل هذه الأنواع الثلاثة تعتبر مقاييس للنزعة المركزية ٠ أى انها يمكن أن تستخدم لتمثيل المظاهر الفعلية ، أو «الشائعة» فى مجموعة ما ، وعلى هذا يحتاج المدرس أو المرشد النفسى الى مقياس للنزعة المركزية كلما أراد مقارنة أداء فرد ما بأداء جميع أفراد المجموعة ، كما يحتاج الى قياس النزعة المركزية كنقطة بدء كلما أراد فحص تباين الدرجات فى فصل دراسى معين ٠

المتوســـط الحســـابى

يعتبر المتوسط الحسابى نوعا من المتوسطات يعرفه جيدا معظم تلاميذ المدارس الابتدائية ، وقاعدة حساب المتوسط الحسابى هى القاعدة التى يفكر فيها معظم الناس عندما يناقشون « المتوسطات » وتتمثل فى :

١ ـ تجمع كل الدرجات ٠

٢ ـ يقسم حاصل جمع الدرجات على عدد الدرجات ٠

ويمكن وضع هذه القاعدة ببساطة بدون استخدام المعادلة الرياضية الخاصة بها ، ويمكن مناقشة هذه المعادلة بتفصيل قد يقدم لنا بداية للرموز التى سنستخدمها فيما بعد :

$$م = \frac{مج\ س}{ن}$$

حيث م = المتوسط الحسابى

مج س = مج (المجموع) س (الدرجات)

ن = عدد الدرجات

وعلى ســـبيل المثال : اذا رجعنا الى درجات تلاميذ الصف الأول فى اختبار الرياضيات (الذى سبق لنا أن ذكرناه ٠ انظر شكل ١٦) نجد أن :

مجموع هذه الدرجات = ٩٣١

عدد الدرجات = ٣٩

$$م = \frac{مج\ س}{ن} = \frac{٣٩٣١}{٣٩} = ١٠٠٫٨$$

عند تعريب هذا الرقم الى أقرب رقم صحيح = ١٠١

وعندما يتــكلم الناس عن (متوسط انتـــاج القمح لكل فدان) أو (متوسط النقود التى أنفقتها السيدات على الملابس سنة ١٩٥٣ فى مدينة (أ)) أو (متوسط طول الذكور الذين يبلغون التاسعة عشرة من عمرهم) أو (متوسط الدخل الأسبوعى لعمال المناجم فى المدينة (هـ) سنة ١٩٥٤)

... فانهم يقصدون بتعبير المتوسط هنا « المتوسط الحسابى » • ويعتبر هذا التعبير أكثر دقة فى حساب مقاييس النزعة المركزية • واذا كان هذا هو ما يقصدون فعلا ، فانهم قد اختاروا المقياس الصحيح للنزعة المركزية للتعبير عن فكرتهم • وفى المدارس ينبغى أن يستخدم المتوسط الحسابى للتعبير عن بعض الحالات التى تتمثل فى « متوسط نفقات كل تلميذ عند تشغيل المدارس الابتدائية فى الريف سنة ١٩٥٤ » أو « متوسط درجات الصفوف » أو « متوسط طول لاعبى كرة السلة بالجامعات » أو « متوسط عدد سنوات التدريس التى يقضيها المعلمون الذين يتركون الخدمة قبل مضى عشر سنوات».

وينبغى أن يستخدم الفرد المتوسط كلما احتاج الى مقياس للنزعة المركزية يتضمن كل درجة • ولكن تعتبر هذه الميزة من عيوب المتوسط الحسابى فى نفس الوقت ، لأنه فى بعض الأحيان لا يستطيع المتوسط تحديد الدرجة الشائعة فى المجموعة • ويترتب على تأثر المتوسط الحسابى بكل درجة من درجات الاختبار ، زيادة تأثره بالدرجات المتطرفة ، سواء أكانت هذه الدرجة عالية جدا أم منخفضة جدا ، بغض النظر عن عددها • ويؤدى هذا الى انحراف المتوسط الحسابى عن الدرجة الشائعة ، نتيجة تأثره بهذه الدرجات المتطرفة • وعلى سبيل المثال ، وجد أن درجات اختبار للأحياء كانت موزعة كالآتى :

شكل رقم (٢٠) توزيع تكرارى لدرجات التلاميذ فى اختبار للأحياء

٧٩	/	٧١		٦٢		٥٤	/	٤٦	/
٧٨	//	٧٠		٦٢		٥٣	//	٤٥	/
٧٧		٦٩		٦٠		٥٢	///	٤٤	
٧٦		٦٨		٥٩		٥١	////	٤٣	
٧٥		٦٧		٥٨		٥٠		٤٢	
٧٤		٦٥		٥٧		٤٩	//	٤١	
٧٣		٦٤		٥٦	/	٤٨	///	٤٠	/
٧٢	/	٦٣		٥٥	/	٤٧	//		

ويلاحظ عندما ننظر الى هذا التوزيع التكرارى بسرعة أن أغلب التلاميذ حصلوا فى هذا الاختبار على ٥٠ • ولكن المتوسط الحسابى لهذه الدرجات

هو ٥٤٫٣ • وقد حصـــل أربعة تلاميذ على درجات أعلى بكثير عن ســـائر التلاميذ ، بحيث انهم جذبوا المتوسط الى درجة أعلى ، ولم يحصل على درجة أعلى منها الا خمسة تلاميذ فقط • وعندما يرى أحد الموجهين أن الدرجات الكبرى تؤدى الى هذا التأثير ، يحتاج الى تقدير آخر للأداء الفعلى • وعندئذ قد يرغب فى استخدام الوسيط لأنه لا يتأثر بمثل هذه الدرجات المتطرفة •

الوســـيط

يعتبر الوسيط مقياسا للنزعة المركزية الذى يمثل « الفرد الشائع » (Typical Individual) أو « الانتاج الشائع » أو « الموقف الشائع » • وقبل تحـــديد « الشخص الشائع » من الضرورى أن نعرف كلمـــة « الشائع » (Typical) ، فى اطار سمة محددة جيدا • وعلى سبيل المثال قد يرغب المعلم فى معرفة الرياضيات العامة التى عرفها التلميذ الشائع فى الصف الثالث من المدرسة الثانوية • ويؤدى هـــذا السؤل الى تحديد مهارات ومفاهيم الرياضيات العامة أولا • وتتمثل الخطوة الثانية فى وضع أو الاستعانة بمقياس مقبول يقيس هذه المهارات والمفاهيم • وأخيرا ، ينبغى تحديد التلميذ الشائع فى الصف الثالث الثانوى فى اطار جميع تلاميذ الصف الثالث الثانوى • وعندما يستكمل المتخصص هـــذه المناقشات ، يستطيع أن يســتخدم درجة الوسيط كمقياس لمعرفة المهارات العامة للتلميذ الشائع فى الرياضيات العامة.

والوسيط هو الدرجة الوسطى فى توزيع للدرجات ، منظم فى تتابع عددى • ومع استخدام درجات التلاميذ فى اختبار الرياضيات (الذى سبق ذكره • انظر شكل ١٦) نجد أن التوزيع التكرارى مرتب حسب تسلسل الدرجـــة ، ويبـــدو على الوجه التـــالى : ١٢٨ ، ١٢٥ ، ١٢٠ ، ١١٦ ، ١١٦ ، ١١٤ ، ١١٤ ، ١١٣ ، ١١٣ ، ١١٠ ، ١١٠ ، ١٠٩ ، ١٠٧ ، ١٠٦ ، ١٠٦ ، ١٠٣ ، ١٠٢ ، ١٠٢ ، ١٠١ ، ١٠١ ، ١٠٠ ، ١٠٠ ، ٩٩ ، ٩٨ ، ٩٧ ، ٩٦ ، ٩٥ ، ٩٥ ، ٩٤ ، ٩٤ ، ٩٣ ، ٩٢ ، ٨٧ ، ٨٥ ، ٨٣ ، ٨٢ ، ٧٧ ، ٧٥ ، ٧٣ •

والدرجة الوسطى هى ١٠١ • وتمثل هذه الدرجة الوسيط • أما اذا كان عدد درجات التوزيع زوجيا فيمكن تعيين الوسيط بأخذ النقطة التى تتوسط الدرجتين الواقعتين فى وسط التوزيع • وعلى سبيل المثال : الوسيط

فى الدرجات التالية : ١٢ ، ٨ ، ٤ ، ١ هو ٦ ، حيث ان ٦ تقع فى منتصف المســـافة بين ٤ ، ٨ ، وسبقها نصف عـــدد الدرجات ويليها نصف عدد الدرجات (*) •

ويستخدم الوسيط بدلا من المتوسط ، وعلى سبيل المنال : فى حالة الصحفى الذى يهتم بمعرفة مستويات قراءة بعض الأشخاص • ويعرف هذا الصحفى أنه اذا كان يرغب فى أن يقرأ الناس جريدته ، فينبغى أن يكتب فى صحيفته الموضـــوعات التى تتناسب مع مســـتوى قراءة القارىء العـادى « الشائع » أى القارىء الذى يمثل أكثر الناس شراء لصحيفته • وفى المواقف المدرسية ، يلائم المعلم طريقة تدريسه بحيث يساعد التلميذ العادى «الشائع» أو الوسيط ، مع توجيه عناية خاصـــة الى المجموعات المتطرفة فى الفصل • وبالطبع عند التعرف الى الوسيط ، ينبغى أن يصف المعلم التلميذ العادى « الشائع » أو الوسيط فى اطار بعض السمات الخاصة ، لأن التلميذ العادى (الشائع أو الوسيط) فى الجبر ، ربما لا يكون بالتالى هو التلميذ العادى (الشائع أو الوسيط) فى الفنون •

وفى بعض الأحيان ، تكون درجة المتوسط هى درجة الوسيط ، وقد كانت الدرجة المتوسطة هى الدرجة الوسيطية فى المنال السابق الذى ذكرناه عن درجات تلاميذ الصف النالث الثـــانوى فى اختبار الرياضـيات ، وعلى النقيض ، كانت الدرجة المتوسطة تختلف بوضوح عن الدرجة الوسيطية فى حالة درجات اختيار الأحياء •

(*) الوسيط أو الدرجة الوسطى هى الدرجة النى سبقها نصف عدد الدرجات ويليها نصف عدد الدرجات • ويحسب الوسط فى هذا المثال على النحو النالى :

$\frac{\text{عدد الدرجات} + ١}{٢} = \frac{٣٩ + ١}{٢} = ٢٠$ ، أى الدرجة النى يكون ترتيبها العشرى سواء بدأنا من بداية الدرجات أو من نهاية الدرجات ، وفى هدا المثال الدرجة الىى ترتيبها العشرون من بدء الاختبار هى ١٠١ ، والدرجة التى ترتيبها العشرون فى نهاية الاختبار هى ١٠١ ، ومن ثم فان الوسيط فى هدا المثال هو ١٠١ • أما اذا كان عدد الدرجات زوجيا فان الوسط = $\frac{\text{عدد الدرجات}}{٢}$ ، ثم تحدد الدرجة الوسيطية من بدء الاخنبار والدرجة الوسطة من نهابة الاختبار والدرجة الوسطية من نهاية الاختبار وتجمع الدرجتان ثم يقسم الحاصل على ٢ أى أن الدرجة الوسيطية لمجموع النكرار الزوجى = $\frac{\text{الدرجة الوسيطة الأولى} + \text{الدرجة الوسطة الثانية}}{٢}$

(المترجم)

المنوال

تمثل الدرجة (أو الفئة اذا كانت الفئات تستخدم فى التوزيع التكرارى) التى تتكرر أكثر من غيرها فى التوزيع درجة المنوال • وبيانيا ، تعتبر النقطة التى على المحور الأفقى ، التى يكون المنحنى فى أعلى قمته فوقهـــا ، ممثلة للمنوال • وعلى سبيل المثال : اذا فحصنا شكل (١٧) ، نجد أن الفئة التى تتوسطها الدرجة ١٠٢ تمثل هذه النقطة • وفى شكل (٢٠) المنوال هو ٤٩ • وفى الاختبارات المدرســية المنوال هـــو أكثر الدرجات شيوعا بين التلميذ (أو الدرجة التى حصل عليها أكثر التلاميذ) •

وفى كل منحنى جرسى انظر شكل (٢٢) تكون الدرجة المتوسطة ، هى الدرجة الوسيطية ، هى الدرجة المنوالية • والمنحنى الاعتدالى هو المنحنى الذى يمثل أعلى قمة فيه المتوسط والمنوال والوسيط • والمنوال أقل استخداما فى التدريس عن ســـائر مقاييس النزعة المركزية • وفى المواقف غير المدرســية يســتخدم المنوال فى أغراض عدة • وعلى ســـبيل المثال : يستخدمه بائع الأحذية • فعند عرض هذا البائع لأحذيته ، قد يزداد اهتمامه بمعرفة مدى انتشار شـــكل خاص أو نوع خاص أو حجم خاص من الأحذية ، أكثر من اهتمامه بمعرفة متوسط أو وسيط شكل الحذاء أو نوعه أو حجمه • وقد يقرأ النشرات التى توزعها غرفة تجـــارة الأحذية ، ويدرس مبيعاته ليعرف أى أشكال أو أنواع أو أحجام أحذية يزداد الطلب عليها • وبالاضافة الى ذلك ، قد يهتم بحفظ سجل لطلبات المشترين ، من أجل أن يضع فى واجهات محله وعلى الأرفف أكثر أشكال أو أنواع أو أحجام الأحذية طلبا • وعندما يستخدم المعلم هذه الفكرة العامة فى تحليل المفردات التى أخطأ فيها التلاميذ فى اجابة اختبار ما ، يزداد اهتمامه بكل المفردات التى أخطأ فيها التلاميذ كثيرا بدلا من توجيه كل اهتمامه الى المفردة التى أخطأ فيها معظم التلاميذ •

تمرينـــات

١ ـ أوجد الوسيط والمتوسط الحســابى والمنوال لدرجات اختبار التاريخ المبينة فى شكل (١٩) •

٢ ـ أوجد الوسيط لدرجات اختبار الأحياء المبين في شكل (٢٠) •

الاجابات

١ ـ الوسيط ٥ر٢٢ ـ المتوسط ٢١ ـ المنوال ٢٢ ٠

٢ ـ الوسـيط ٥٠ ٠

المعايير الاحصائية

ومن أجل أن يفهم المعـلم والمرشـد النفسى ـ بطريقة أكمل وأفضل ـ أوصاف السمات الانسانية التى يمكن التعبير عنها بأرقام . مثل : (درجات الاختبارات والطول ، والوزن ، والسن ٠٠٠ الخ) يحتاجان الى معرفة بعض الطرق الخاصة بدراسة التباين Variability) أو (الانتشار (spread - outness) بين المقاييس ٠ وتتمثل وسيلة بسيطة جدا فى قياس هذا التباين فى المدى ٠ وقد سبق لنا أن عرفنا أن المدى هـــو : الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة ٠ ويساعد المدى أعضاء هيئة التدريس على فهم العلاقات بين الدرجات (وخاصة عندما يدرس مع أعلى درجة وأقل درجة ، والوسيط والمتوسط الحسابى) ٠ ويبدو بوضوح أن المدى يعتبر مقياسا غير مستقر ، لأنه يرتكز على درجات تلميذين اثنين فقط ٠ واذا تغيب أحد هذين التلميذين ، فانه قد ينتج مدى مخالف فى نفس الاختبار ٠

المئينيات Percentiles

هناك معيار احصائى آخر يستطيع المعلم أو المرشد النفسى استخدامه فى دراسة العلاقة بين المقاييس ، وهـــو المقياس المئينى (أو المئينيات) ٠ والمئينيات تعتبر نقاطا تقسم الدرجات التى حصل عليها تلاميذ فى اختبار ما الى ١٠٠ قسم ، أى تقسم التوزيع التكرارى الى ١٠٠ قسم أو فئة متساوية (وبالمثل الاعشاريات تقسم الدرجات الى عشرة أقسام ، والارباعيات تقسم الدرجات الى أربعة أقسام) ٠

وقبل تقسيم الدرجات الى مائة قسم ، ينبغى تنظيم الدرجات فى تتابع عددى ٠ وعندما ناقشنا الوسيط ، نظمنا الدرجات التى حصل عليها تلاميذ الصف الأول الثانوى فى اختبار الحساب ٠ وعلى ذلك الأســـاس ، نذكرها فيما يلى مرة ثانية :

١٢٨ ، ١٢٥ ، ١٢٠ ، ١١٦ ، ١١٦، ١١٤ ، ١١٤ ، ١١٣ ، ١١٣ ،
١١٠ ، ١١٠ ، ١٠٩ ، ١٠٧ ، ١٠٦، ١٠٦ ، ١٠٣ ، ١٠٢ ، ١٠٢ ، ١٠١ ،
١٠١ ، ١٠٠ ، ١٠٠ ، ٩٩ ، ٩٨، ٩٧ ، ٩٦ ، ٩٥ ، ٩٥ ، ٩٤ ،
٩٤ ، ٩٣ ، ٩٢ ، ٨٧ ، ٨٥ ، ٨٣، ٨٢ ، ٧٧ ، ٧٥ ، ٧٣ ٠

ورغم أن عملية تقسيم الدرجات الى ١٠٠ قسم ، قد تبدو يســـيرة ، الا أنها ليست كذلك دائما ٠ وتتمثل الطريقة السهلة (رغم أنه عند قراءتها لأول مرة قد تبـدو صعبة) فى أن نأخذ كل درجة ونحسب النسب المئوية للدرجات الأقل منها ، واذا أخذنا الدرجة ٨٧ على سبيل المثال ، نجد أن ست درجات تقع تحتها ، وحيث ان عدد الدرجات تبلغ ٣٩ درجة ، فان $\frac{٦}{٣٩}$ أو ١٥٪ من جميع الحالات تقع تحت ٨٧ ٠ ومن ثم نقول ان المئينى ١٥ فى هذا التوزيع للدرجات الخام هو الدرجة ٨٧ ، وان الرتبة المئينية للدرجة ٨٧ هى ١٥ ٠ وفى نفس هذه المجموعة هناك ٣٢ درجة تقع تحت الدرجة ١١٤ ، وحيث ان $\frac{٣٢}{٣٩}$ = ٨٢٪ فان المئينى ٨٢ فى هذا التوزيع هـو الدرجة ١١٤ ٠ وتتكرر هذه الحالة فى كل رقم خاص ، وخطوات هذه العملية هى :

١ ـ استخرج عدد الدرجات التى تقع تحت درجة مئينية ٠

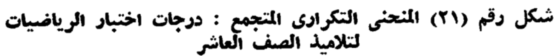
٢ ـ استخرج النسبة المئوية لهذه الدرجات فى مجموع الدرجات ٠

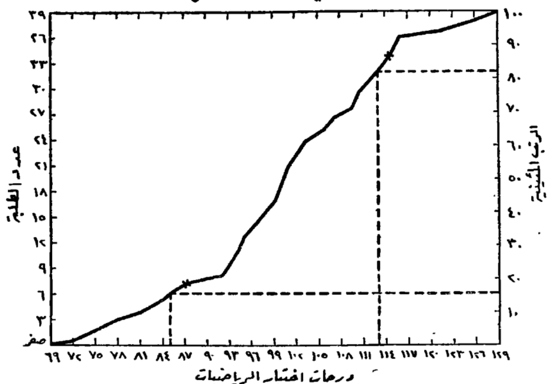
المنحنى التكرارى المتجمع

يعتبر المنحنى التكرارى المتجمع تمثيلا بيانيا خاصا،ويمثل شكل (٢١) منحنى تكراريا متجمعا ، موضوعا على أساس درجات تلاميـذ الصف الأول الثانوى فى اختبار الرياضيات (الذى سبق لنا أن ذكرناه) ٠ ويمثل المحور الرأسى على اليسار عدد الطلاب الذين حصلوا على الدرجات الواقعة على المحور الأفقى ٠ وقد حصل تلميذ واحد على الدرجة ٧٣ ٠ ومن ثم فاننا نضع نقطة على امتداد (أ) على المحور الرأسي فوق الدرجة ٧٣ في المحور الأفقي٠والتلميذ

الثانى حصل ٧٥ · وحيث ان هذا المنحنى منحنى تكرارى متجمع ، فاننا نضع نقطة على امتداد (٢) فى المحور الرأسى فوق ٧٥ فى المنحنى الأفقى ، لنبين أن التلاميذ الذين حصـــلوا على درجات تصل الى ٧٥ هم تلميذان اثنان فقط · وباستمرار العمل على هذا النحو ، نضع نقطة على امتداد ٧ فى المنحنى الرأسى فوق ٨٧ فى المنحنى الأفقى ، لأن سبعة تلاميذ حصلوا على درجة ٨٧ أو أقل (وحيث ان تلميذا واحدا فقط حصـــل على درجة ٨٧ فان ست درجات تقع تحت ٨٧) ·

ونستطيع الآن أن نبرهن على أهمية المنحنى التكرارى المتجمع : من الممكن أن نعرف منه الرتب المئينية مباشرة بدون عمليات حسابية معقدة · ونحتاج


شكل رقم (٢١) المنحنى التكرارى المتجمع : درجات اختبار الرياضيات لتلاميذ الصف العاشر



أولا الى أن نرسم محورا رأسيا جديدا ، (على الجانب الأيمن من شكل ٢١) حيث تقسم امتداده من نقطة الصفر الى نهاية عدد الدرجات الى ١٠٠ وحدة متساوية · ويؤدى هذا الى تقسيم النقط الواقعة على المنحنى الى ١٠٠ قسم مختلف · ولكن حيث اننا نستخدم فقط تلك الدرجات التى تقع تحت درجة معينة فى حساب رتبتها المئينية ، فانه لكى نجد الرتبة المئينية للدرجة ٨٧ ، نرجع الى الدرجة التى تسبق الدرجة ٨٧ ، وهى «٨٥» ، ونرسم خطا عموديا من الدرجة ٨٥ على المحور الأفقى الى المنحنى · وعند النقطة التى يصل فيها

الخط العمودى الى المنحنى ، نرسم خطا موازيا للمحور الأفقى الى المحور الرأسى الذى يقع تحت الجانب الأيمن والنقطة التى يقابل فيها هذا الخط الأفقى المحور الرأسى الأيمن تحدد لنا الرتبة المئينية للدرجة ٨٧ وهى المئينى ١٥ • ومع اتباع نفس هذه الطريقة ، نستطيع أن نتحقق من أن العملية الحسابية التى أجريناها ســـابقا ، والتى تبين لنا أن الرتبة المئينية للدرجة ١١٤ هى ٨٢ عملية صحيحة تماما • والخطوط المتقابلة فى شكل (٢١) تبين الخطوات المتبعة فى استخدام المنحنى التكرارى المتجمع لتحويل درجات الاختبارات الى رتب مئينية •

ورغم أن هناك مجموعة من المدارس يتزايد عددها، تستخدم المئينيات فى تسجيل درجات الاختبارات ، فانه ينبغى أن يتذكر المدرســـون أن الفروق الحقيقية فى الدرجات الخام تضيع عندما تستخدم المئينيات • وكلما انتقل الفرد من المنوسط الى أى من الاتجاهين ، تنزايد فروق الدرجات الخام بين المئينيات تدريجيا • وفى شكل (٢١) ، وعلى سبيل المثال نلاحظ أن الدرجة ١٠١ تقع عند المئينى ٤٩ (١) وأن الدرجة ٩٩ عند المئينى ٤١ ، وبينما الدرجة ١٢٩ عند المئينى ٩٧ والدرجة ١٢٠ عند المئينى ٩٢ ، وبينما يمثل الرقم الأول فروق ثمانى درجات مئينية ، ويمثل الرقم الآخر فروق ٥ درجات مئينية ، الا أن فروق الدرجات الخام عن المتوسط ــ فى الحالة الأولى ــ درجتان فقط ، بينما فى الحالة الثانية فروق الدرجات عند المنوسط ٩ • وبمعنى آخر يزيد استخدام المئينيات من الفروق البسيطة فى الدرجات الأصلية قرب المتوسط ، ويمحو الفروق فى الدرجات عند كلا الطرفين •

الانحراف المعيارى

يعتبر الانحراف المعيارى من أكثر الطرق الاحصائية فائدة فى دراســة التباين بين المقاييس المختلفة • ويرمز الى الانحراف المعيارى عادة بالرمز (ع) ويرتبط الانحراف المعيارى بالمنحنى الاعتدالى ، ولذلك يعتبر واحـــدا من الوسائل الاحصائية الأساسية التى تستخدم وتفسر درجات الاختبارات وفى البحوث ، ويعتبر الانحراف المعيارى أيضا عنصرا أســـاسيا فى المعادلات التى تستخدم من أجل التنبؤ بالنجاح فى المهن أو البرامج المدرسية •

---

(١) رغم أننا لاحظنا من قبل أن الدرجة ١٠١ كانت الدرجة الوسطى فى هذا التوزيع وبالمثل هى الوسيط ، فان حساب المئينية يضعها فى المئينى ٤٩ بدلا من المئينى ٥٠ كمـــا يتوقع • لأن أكثر من تلميذ حصل على هذ الدرجة •

ورغم أن معادلة الانحراف المعيارى تبدو معقدة ، فانها ليست صعبة بالطريقة التى تبدو فيها :

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ (س - م)^{٢}}{ن}}$$

حيث ان :

ع = الانحراف المعيارى

$\sqrt{\ }$ = علامة تدل على أننا ينبغى أن نستخرج الجذر التربيعى للرقم المتضمن تحتها [١]

ن = عدد الدرجات

مج $(س - م)^{٢}$ = مجموع درجات الفروق بين كل درجة (س) وبين المتوسط (م) ٠

ومن ثم ، فانه من أجل استخراج الانحراف المعيارى نجرى العمليات النالية :

١ ــ نطرح المتوسط من كل درجة (الفرق) ٠

٢ ــ نستخرج مربع كل فرق ٠

٣ ــ نجمع مربعات هذه الفروق ٠

٤ ــ نقسم مجموع المربعات على عدد الدرجات ٠

٥ ــ نستخرج الجذر التربيعى لناتج القسمة ٠

ويلخص الجدول رقم (١) العمليات الحسابية لاستخراج الانحراف المعيارى ، لاختبار الرياضيات العامة (الذى سبق لنا أن ذكرناه) ٠ والمتوسط

---

(١) يسنخرج الجذر الرسعى بعملية حسابة بسطه تشبه الى حد كبير القسمة المطولة ٠ ومن الممكن أن نسنخرح الجذر الربيعى كذلك من جدول الجذور النربعية ٠ وتحوى معظم كتب الرياضيات فى المرحلة الثانوبة على حدول للجدور الربيعة ٠ وتصمن الجدور النربيعية التى يسنخدمها المعلمون عددا بسبطا جدا من الأرقام ٠ واذا طلب منا على سبيل المثال استخراج الجذر النربيعى للرقم ١٧٩ ، فانا نتبع عملية محـاولة وخطأ حتى نسطيع أن نقدر الجذر النربعى القرب منها ٠ ومن ثم فان الجـذر التربيعى للرقم ١٧٩ ينتج تقريبـا بين الرقمين : ١٢ ($١٢^{٢}$ = ١٤٤) و ١٤ ($١٤^{٢}$ = ١٩٦) وعنـدما نحاول مع الرقم ١٣ نجـد أن الجـذر النربعى = ١٦٩ وهو رقم يقارب هذا الرقم قليلا ٠ وعندما نحاول ١٣ر٢ نجد أنه أقل قليلا ، ثم نجد أن الرقم ١٣ر٤ هو أقرب الدرجات للجذر التربيعى لهذا الرقم ٠

الحسابى الذى سبق لنا أن حسبناه هو ١٠١ • والخطوة التالية هى أن نجمع العمود الذى يبين (س ـ م) ٢ ، ونجد ناتج الجمع يساوى ٦٠٤ر٦ ، ثم نقسم هـــذا المجموع على ٣٩ (عدد الدرجات ن) ، وحاصل القسمة هـــو ١٦٩ر٣ • وعند تقريب هذا الرقم الى أقرب رقم صحيح ، يكون الناتج ١٦٩ ، والانحراف المعيارى هو الجذر التربيعى لهذا الرقم أى ١٣ ، وهو الانحراف المعيارى لهذه الدرجات •

جدول رقم (١) حساب الانحراف المعيارى

الدرجة س	(الدرجة ـ المتوسط) (س ـ م)	(الدرجة ـ المتوسط)² (س ـ م)²	الدرجة س	(الدرجة المتوسط) (س ـ م)	(الدرجة المتوسط)² (س ـ م)²
١٢٨	٢٧	٧٢٩	١٠٠	-١	١
١٢٥	٢٤	٥٧٦	١٠٠	-١	١
١٢٠	١٩	٣٦١	٩٩	-٢	٤
١١٦	١٥	٢٢٥	٩٨	-٣	٩
١١٦	١٥	٢٢٥	٩٧	-٤	١٦
١١٤	١٣	١٦٩	٩٦	-٥	٢٥
١١٤	١٣	١٦٩	٩٥	-٦	٣٦
١١٣	١٢	١٤٤	٩٥	-٦	٣٦
١١٣	١٢	١٤٤	٩٤	-٧	٤٩
١١٠	٩	٨١	٩٤	-٧	٤٩
١١٠	٩	٨١	٩٣	-٨	٦٤
١٠٩	٨	٦٤	٩٢	-٩	٨١
١٠٧	٦	٣٦	٨٧	-١٤	١٩٦
١٠٦	٥	٢٥	٨٥	-١٦	٢٥٦
١٠٦	٥	٢٥	٨٣	-١٨	٣٢٤
١٠٣	٢	٤	٨٢	-١٩	٣٦١
١٠٢	١	١	٧٧	-٢٤	٥٧٦
١٠٢	١	١	٧٥	-٢٦	٦٧٦
١٠١	صفر	صفر	٧٣	-٢٨	٧٨٤
١٠١	صفر	صفر			

تمرينـــات

٤ ـ متوسط درجات اختبار التاريخ الذى فى شـكل (١٩) يساوى (٢١) احسب الانحراف المعيارى لهذا الاختبار ؟

٥ ـ متوسط درجات اخنبار الأحياء الذى فى شكل (٢٠) يساوى (٥٤) ، احسب الانحراف المعيارى لهذا الاختبار ·

الاجابات

٤ ـ ٨ر٢

٥ ـ ٠ر٩

المنحنى الاعتدالى

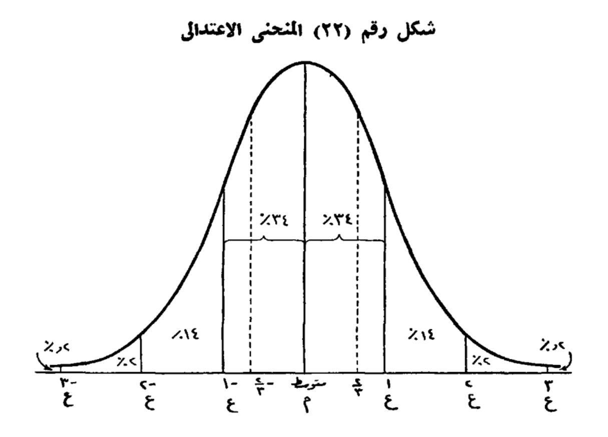
يعرف معظم أعضاء هيئة التدريس بالمدارس المنحنى الجرسى المألوف ، الذى يطلق عليه عادة المنحنى الاعتدالى ، لأن عددا كثـيرا من الاحصائيات ينوزع تقريبا فى الشكل الذى يصوره الشكل الجرسى · وبالاضافة الى هذا يفترض المدرسون عادة أن مقاييسهم لنمو الأطفال تتوزع على ذلك الطراز · ولذلك يستخدمون بالتالى المنحنى الاعتدالى كدليل عند تحديد عدد الأفراد الذين يحصلون على كل تقدير من التقديرات المختلفة بالتقريب · وكم منهم يستحق تقدير (أ) وكم يستحق تقدير (ب) وهكذا ·

ولا تتوزع كل النتائج الاحصائية بالطبع كمـــا توجـــد على المنحنى الاعتدالى · ولكن معظم مقاييس السمات الانسانية الناتجة من عينة مختارة عشوائيا ، وذات حجم كبير ، تمثل تقريبا توزيعا اعتداليا · وهناك استثناء عام يواجه المعلمين ، يتمثل فى المقاييس التى تنتج من مجموعات صغيرة من تلاميذ وقع عليهم الاختيار · وعلى سبيل المثال : يدرس معظم مدرسى المدارس الثانوية مواد خاصة لفصول صغيرة،وينسون أن هؤلاء التلاميذ يمثلون أفضل التلاميذ فقط فى هذه المادة الدراسية · واذا حاول هؤلاء المدرسون توزيع الدرجات على فرض أن تحصيل التلميذ موزع توزيعا اعتداليا ، فانهم لن يعاملوا بعض التلاميذ بعدالة ·

وعندما يتعامل المدرس مع قطاع مستعرض من تلاميذ المدرسة ، ينبغى ألا يفترض أن المقاييس الناتجة من عينة واحدةيمـــكن أن تتوزع توزيعا اعتداليا • واذا حصل المعلم على درجات مترابطة ناتجة من عينات متعددة من التلاميذ الذين يدرسون نفس المادة ، فانه يستطيع أن يفترض أن التوزيع سيكون اعتداليا الى حد ما •

ويستخدم المدرسون والمرشدون النفسيون هذا المفهوم الخاص بالمنحنى الاعتدالى مع الاحصـــائيات التى تتمثل فى المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى من أجل تلخيص نتائج الاختبارات وتفســير درجات الاختبارات • ويستخدم مؤلفو الاختبارات هذا المفهوم فى تحسين وتقنين الاختبارات ، كما

شكل رقم (٢٢) المنحنى الاعتدالى



يستخدمه الباحثون فى تفسير نتائجهم • وعلى أى حال ، ينبغى أن يثبت الباحثون أولا أنهم يتعرفون أســـاس المنحنى الاعتدالى ، قبل أن يستطيعوا استخدام عدد كبـــير من الطرق الاحصـــائية التى يحتاجون اليها لتحليل نتائجهم •

ويبين شـــكل (٢٢) أن ٦٨٪ تقريبا من المقاييس المبينة فى التوزيع الاعتدالى تقع فى المسافة بين انحراف معيارى واحد بعد المتوسط ، وانحراف

معيارى واحد قبل المتوسط · ويقع ١٤٪ تقريبا من المقاييس فى المسافة المحصورة بين ± انحراف معيارى واحد عن المتوسط و ± ٢ انحراف معيارى عن المتوسط ، وبالمثل يقع ٢٪ تقريبا من المقاييس بين ± ٢ انحراف معيارى عن المتوسط و ± ٣ انحراف معيارى عن المتوسط ·ويقع أقل من ٢٪ بعد ± ٣ انحراف معيارى عن المتوسط فى كلا الاتجاهين · ومن المهم أن نعرف أن نصف المقاييس يقع بين + ⅔ انحراف معيارى عن المتوسط و ـ ⅔ انحراف معيارى عن المتوسط ·

الدرجات المعيارية (Z-Scores) والدرجات التائية (T-Scores)

ناقشنا فى الفصول من السادس الى التاسع نتائج الاختبارات والطرق التى من الممكن أن تستكمل بها النتائج غير الاختبارية ، وتفسير درجات الاختبارات · وتتمثل احدى الطرق التى تسجل بها نتائج الاختبارات فى الدرجات المعيارية · وتعتبر هذه الطريقة واحدة من أفضل طرق تسجيل نتائج الاختبارات ، الا أنها تعتبر فى نفس الوقت طريقة لم يتعلم كثير من المدرسين كيفية استخدامها · وقبل أن نناقش الدرجات التائية ، ينبغى أن نعرف أولا مفاهيم الانحراف المعيارى والدرجات المعيارية ·

الدرجات المعيارية

من أجل تفسير درجات الاختبارات بأفضل وسيلة ذات دلالة ، يحتاج المدرسون والمرشدون النفسيون الى استخدام مقياس ومعيار متفق عليه لتحديد كيفية مقارنة أداء تلميذ ما بالمتوسط · وتزودنا الدرجات المعيارية بهذه الوسيلة · وتتطلب هذه العملية أن نحول الدرجات الخام الى انحرافات عن المتوسط (الدرجة ـ المتوسط) ثم تقاس هذه الفروق فى اطار الوحدة العامة (الانحراف المعيارى) ·

ومعادلة حساب الدرجات المعيارية هى :

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{الدرجة} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعيارى}}$$

أى عند تحويل الدرجة الخام الى درجة معيارية ، نطرح المتوسط من الدرجة ، ونقسم هذا الفرق على الانحراف المعيارى ·

وهناك عيب واحد فى الدرجات المعيارية وهو : أن كل الدرجات المعيارية التى تمثل درجات «خام» أقل من المتوسط (ويتضمن هذا نصف الدرجات تقريبا) تحمل علامة سالب · ويحتار بعض الناس الى حد ما أمام الأرقام السالبة ، كذلك قد يخطىء أحد المدرسين وينسى تسجيل العلامة السالبة ، ومن ثم يترتب على ذلك خطأ كبير فى نتائج التلميذ · ومن أجل التغلب على عيوب الأرقام السالبة ، مع الاحتفاظ بمزايا الدرجات المعيارية ، نستطيع أن نستخدم الدرجة التائية :

الدرجة التائية

معادلة حساب الدرجة التائية هى :

$$\text{الدرجة التائية} = ٥٠ + ١٠ \left[\frac{(\text{الدرجة} - \text{المتوسط})}{\text{الانحراف المعيارى}} \right]$$

وبمعنى آخر : الدرجة التائية = ٥٠ + ١٠ (درجة معيارية)
ولتحويل درجة خام الى درجة تائية تتبع العمليات التالية :

١ ـ نطرح المتوسط من الدرجة الخام ·
٢ ـ نقسم الفرق على الانحراف المعيارى
٣ ـ نضرب ناتج القسمة فى ١٠ ·
٤ ـ نجمع ٥٠ على ناتج الضرب ·

وسنستخدم مرة أخرى درجات تلاميذ الصف الأول الثانوى فى اختبار الرياضة لكى نستخرج الدرجة التائية ·

المتوسط = ١٠١ الانحراف المعيارى = ١٣

بالنسبة الى الدرجة ١٢٥ فى نفس الاختبار · الدرجة التائية هى :

$$\text{الدرجة التائية} = ٥٠ + \frac{١٠ (١٢٥ - ١٠١)}{١٣}$$

= ٥٠ + ١٨

= ٦٨

وعند استخدام درجة أقل من المتوسط ، ولتكن الدرجة ٨٢ التى تعتبر درجة معيارية سالبة :

الدرجة التائية = ٥٠ + ١٠ (٨٢ − ١٠١) / ١٣

= ٥٠ − ١٥

= ٣٥

وقد لا يتوافر عند المدرسين المشغولين بعدة أمور ، الوقت الكافى لتحويل درجات الاختبار الى درجة تائية • ولحسن الحظ ، هناك طريقة مختصرة لذلك : بعد حساب المتوسط والانحراف المعيارى لا يحتاج الأمر الا الى وقت بسيط جدا لتحويل الدرجات الخام الى درجات تائية • وعندما نبدأ بالدرجات الخام يستطيع الفرد أن يحسب المتوسط والانحراف المعيارى ثم تتبع الخطوات الآتية :

١ ـ حدد المتوسط للدرجة التائية وهو يساوى ٥٠ دائما [١] •

٢ ـ أوجد ٢/٣ الانحراف المعيارى ، وقرب الناتج الى أقرب رقم صحيح واطرح هذا العدد من المتوسط ، واعتبره الدرجة التائية ٤٣ •

٣ ـ اجمع ٢/٣ الانحراف المعيارى الى المتوسط ، واعتبره الدرجة التائية ٥٧ .

٤ ـ أوجد ١ ٢/٣ انحراف معيارى ، وقرب هذا الرقم الى أقرب رقم صحيح • اطرح هذا الرقم من المتوسط ، واعتبره الدرجة التائية ٣٣ •

٥ ـ اجمع ١ ٢/٣ انحراف معيارى الى المتوسط ، واعتبره الدرجة التائبة ٦٧ •

---

(١) اذا درست معادلة حساب الدرجة التائة ، سنلاحظ أن المتوسط يكون درجة التائبة ٥٠ دائما • وسنجد أيضا أنه عندما تكون (الدرجة ـ المتوسط) / (الانحراف المعيارى) = ـ ٢/٣ فان الدرجة التائية = ٥٠ + ١٠ (ـ ٢/٣) = ٤٣ •

٦ ـ مع استخدام هذه الدرجات التائية الخمس ، كأدلة للمقارنة ، جـــدد معاملات الدرجات التائية لكل من درجات الاختبارات المئينية • ومن أجل الدرجات المرتفعة جدا أو المنخفضة جدا ، استخدم معادلة حساب الدرجات التائية •

واذا استخدمنا درجات اختبار الرياضيات فى الصف الأول الثانوى ، لتوضيح كيفية أداء هـــذه العملية ، نجد أن المتوسط = ١٨ والانحراف المعيارى = ١٣ •

١ ـ الدرجة التائية للدرجة ١٠١ هى ٥٠ •

٢ ـ ٢/٣ انحراف معيارى = ٧ر٨ • تقرب الى أقرب رقم صـــحيح = ٩ وعنـــدما نطرح من ١٠١ نحصل على الدرجة ٩٢ (الدرجة التائية لها هى ٤٣) •

٣ ـ عندما يجمع ٩ الى ١٠١ ، نحصل على الدرجة ١١٠ (الدرجة التائية لها هى ٥٧) •

٤ ـ ١ ٢/٣ انحراف معيارى = ٧ر٨ + ١٣ = ٧ر٢١ (عندما نقربه الى أقرب رقم صحيح يصبح ٢٢) • وعندما نطرح ٢٢ من ١٠١ نحصل على الرقم ٧٩ (والدرجة التائية المقابلة لها هى ٣٣) •

٥ ـ عندما نجمع ٢٢ الى ١٠١ ، نحصل على ١٢٣ (الدرجة التائية المقابلة لها هى ٦٧) •

٦ ـ اذا حسبنا مقابلات الدرجات التائية للدرجات الخام بين اثنتين من هذه النقط ، ٧٩ و ٩٢ ، نستطيع أن نبرهن كيف يستطيع المعلم تقدير الدرجات التائية لكل الدرجات الباقية • الدرجة التائية للدرجة ٧٩ هى ٣٣ ، والدرجة التائية للدرجة ٩٢ هى ٤٣ • وحيث ان ٨٥ تقع تقريبا بين هاتين الدرجتين ، فانها تعتبر الدرجة التائية ٣٨ ، لكل من الدرجتين ٨٥ ، ٨٦ • ونستطيع أن نحدد الدرجات التائية فى هـــذا الاختبار بدقة تقريبية •

درجات الاختبار	الدرجات التائية	درجات الاختبار	الدرجات التائية
٧٩	٣٣	٨٦	٣٨
٨٠	٣٤	٨٧	٣٩
٨١	٣٥	٨٨	٤٠
٨٢	٣٦	٨٩	٤١
٨٣	٣٦	٩٠	٤١
٨٤	٣٧	٩١	٤٢
٨٥	٣٨	٩٢	٤٣

هناك أربع درجات تائية لكل خمس درجات ، وعلى هـــذا ينبغى أن نعطى درجة تائية واحدة لدرجتين خام • ويمكن أن نستخدم أى طريقة من الطرق المتعددة لكى يكون هذا الاختبار عملية عشوائية • ولكن عندما توزع الدرجة التائية بانتظام على الدرجة الخام حتى نصل الى الدرجة الخام المتوسطة، ثم نوزع هذه الدرجة التائية على هذه الدرجة الخام والدرجة التالية لها ، يحل كثير من هذه المشكلة •

ورغم أن هذه العملية قد لا تكون صحيحة تماما ، فانها تمثل الدرجات الخام بدرجة موثوق بها أكثر من أى وسيلة أخرى ، مثل التقدير بالمستويات، أو التقدير بالحروف الأبجدية (أ ، ب ، ج ، د ••• الخ) ومن ثم ، كمـــا سنعرف من الفقرة التالية ، تعتبر سببا أساسيا وكافيا لكى يقوم المعلم أو المرشد النفسى بحسابها •

وتتطلب معظم المدارس من المدرسين توزيع الدرجات والمستويات على التلاميذ ، ولكى يمكن أن يتم ذلك بكفاية وعدالة ، ينبغى أن يحتفظ كل مدرس بسجل لأداء التلاميذ ، وأن يكون قادرا على توزيع الأوزان عليهم • واذا كان المدرس ، على سبيل المثال ، يخطط من أجل توزيع المستويات على تلاميذه على أساس درجات خمسة اختبارات طبقت على التلاميذ خلال الفصل الدراسى ، ينبغى أن يقرر مقدار الوزن المعطى لكل درجة • واذا كان يعلم أن هذه الاختبارات تتساوى فى صعوبتها ، وأن المجموع الكلى للنقط المعطاة لكل اختبار يعتبر مجموعا متساويا مع غيره ، وأن الاختبارات شملت بقدر

متساو المفاهيم الهامة ، فانه يستطيع أن يزنها بقدر متساو ، ويستـــخدم مجموع الدرجات الخام للاختبارات الخمسة فى الوصول الى قرار خاص بمستوى التلاميذ · واذا كان يقرر من ناحية أخرى ، أن بعض هذه الشروط لم تراع جيدا ، فانه ينبغى أن يعطى وزنا للدرجات بطريقة ما · ويستطيع عندئذ أن يستخدم الدرجات التائية لهذا الغرض · وحيث ان هذه الدرجات (الدرجات التائية) تحافظ على الفروق فى الدرجات الأصلية ، فانه يستطيع أن يقدر حالة التلميـــذ بعدالة أكبر بتسجيل الدرجات التائية ، أكثر من تسجيل المئينيات أو الرتب الأبجدية · وكثيرا ما يحدث على سبيل المثال ، أن يحصل التلميذ على تقديرات عالية جدا فى الرتبة (جـ) فى الاختبارات الخمسة ، ولكن يظل رغم ذلك حاصلا على درجات أقل من التلميذ الذى حصـــل على ثلاثة تقديرات منخفضة فى الرتبة (ب) وتقديرين منخفضين فى الرتبة (جـ) · ومع ذلك لا يعرف هذه الحقيقة اذا سجلت الرتب الأبجدية فقط ·

واذا كان المدرس يقرر أن الاختبارات الثانى والثالث والرابع ذات قدر متساو فى الأهمية ، فانه قد يستخدم الدرجات التائية فى تسجيل هـــذه الدرجات ، ولكى يقرر ما اذا كان الاختبار الأول يعتبر فى نصف أهمية أى اختبار من تلك الاختبارات الثلاثة ، لابد أن يقسم الدرجات التائية بالاختبار الأول على ٢ ، قبل جمع الدرجات · وأخيرا ، قد يقرر أن الاختبار الأخــــير يوازى فى أهميته ضعف أهمية أى اختبار من الاختبارات الثلاثة الأخرى،ومن ثم فانه قد يضاعف الدرجات التائية (أى يضربها فى اثنين) · ثم يجمع الدرجات التائية لكل تلميذ مع بعضها بعضا ، ونستطيع أن نلخص هـــذه العملية جبريا على الشكل التالى :

$$\frac{1}{2}ت_1 + ت_2 + ت_3 + ت_4 + 2ت_5 \cdot$$

حيث ت = الدرجة التائية ·

و$ت_1$ ، $ت_2$ ـــ $ت_5$ = الدرجة التائية للاختبار الأول والدرجة التائية للاختبار الثانى ، والدرجة التائية للاختبار الخامس ·

وكثيرا ما يرغب المدرس فى أن يأخذ سائر النتائج فى اختباره ، مثل الأعمال التحريرية ، والمشاركة فى نشاط الفصل ، وحســـابه لمستويات التلاميذ · واذا كان المدرسون يستطيعون تحديد المدى الذى يجب أن يؤثر به

كل أداء فى اتخاذ القرارات الخاصة بمستويات التلاميذ ، فانهم يستطيعون استخدام الدرجات التائية لاعطاء وزن لكل أداء منها .

ويستطيع المدرسون أيضا استخدام مثل هذه الدرجات المعيارية فى درجات الاختبارات التحصـــيلية واختبارات الذكاء . وبالمثل من الممكن أن تستخدم الدرجات التائية عند دراسة أداء التلميذ فى جميـــع الاختبارات المســـجلة فى ملف التلميذ . ومن الممكن أن تكون المئينيات ذات فائدة فى نفس هذا المجال . ولكن كما قلنا ، تزيد المئينيات من الفروق بين الدرجات الخام عند المتوسط ، وتمحو هذه الفروق عند الدرجات المتطرفة .

تطبيق الأســاليب والطرق الاحصائية

بعد أن استعرضنا الطرق الاحصائية الأســـاسية التى يحتاج أعضـــاء هيئـــة التدريس الى فهمها عند تسجيل نتائج الاختبارات ، سنفحص بعض طرق تسجيل هذه النتائج . وفى المستوى الابتدائى ، يهتم أخصائيو التوجيه أساسا بالاختبارات التحصيلية واختبارات الذكاء . ويتجه هؤلاء الى تسجيل درجات الاختبارات التحصيلية على أنها معادلات الصفوف الدراسية ، ومعايير المستويات الدراسية أو العمر الدراسى ، وتحمل كل هذه الاصطلاحات معنى واحدا ، وتشير معادلات الصفوف الدراسية ومعايير الصفوف الدراسية الى مستوى الصف الذى يكون عليه الطفل عندما يقارن مع أطفال مجموعة المعايير . ويشير العمر الدراسى أيضا الى موقف التلميذ فى المواد الدراسية ، كمـــا يقارن مع مجموعة المعايير ، وعندما يرغب أخصائيو التوجيه فى مقارنة أداء تلميذ مع مجموعة المعايير ، يستطيع أن يحصل عادة على أحد هذه الاحصائيات من دليل الاختبار .

ويستطيع المدرس أو المرشد النفسى أن يفسر بسهولة مفهوم مجموعة المعايير من أجل استعماله الشخصى ، أو من أجل استخدامه مع الآباء . واذا كان أحد الأطفال يستكمل الشهر الرابع فى الصف الخامس (٥ر٤) وكانت درجة اختباره فى القراءة تشير الى أنه فى مستوى (٦ر٢) ، فان أخصائى التوجيه يفهم أنه بالنسبة الى هـــذا الاختيار ، يقرأ الطفل ، كما يقرأ معظم الأطفال الذين يبدأون من الصف السادس . وبالاضـــافة الى ذلك ، يفهم الوالد ، عادة ، ماتعنيه هذه العبارة . واذا وضع الطفل مع تلاميذ يشابهون

مجموعة المعايير ، فانه فى الغالب يمكنه أن يتكيف معهم بسهولة · واذا وضع فى حجرة يستطيع معظم التلاميذ فيها أن يقرأوا عند مستوى الصف الرابع ، أى ان العمل المدرسى يدور حول هذا المستوى ، فان هذا التلميذ لن يجد ذلك العمل مثيرا أو فيه تحد لقدراته · واذا كان من ناحيـــة أخرى فى مجموعة الصف الخامس التى يستطيع معظم الأطفال فيها أن يقرأوا عند مستوى الصف السادس أو أعلى ، فانه بدلا من أن يجد العمل سهلا جدا ، قد يجد صعوبة فى مواصلته ·

وينبغى أن يستكمل المرشد النفسى معايير المستويات ، أو الصفوف بمعايير الفصل · ويتمثل أقل ما يمـــكن أن يبذله المدرس لمواجهة هـــذه المشكلة ، فى اعداد توزيع تكرارى لفصله · ومن ثم يستطيع أن يضع الصورة العامة لتلاميذه أمامه عندما يدرس نتائج اختباراتهم · ومن الأفضل أن يحول الدرجات الخام لاختبارات التلاميذ الى درجات تائية أو مئينية ·

وعند دراسة اختبارات الذكاء فى الفصل السابع ، وجدنا أن أعضـــاء هيئـــة التدريس بالمدارس الابتدائية يسجلون عادة كلا من العمر العقلى ، ونسبة الذكاء · وبينما تعتبر هذه العملية معقولة ، الا أنه من الممكن أن تقسم هـــذه الدرجة وتستخدم بطريقة أكثر كفاية وفاعلية ، وذلك اذا استكملنا معايير الاختبارات بمعايير محلية يعبر عنها اما بالدرجات التائية أو بالمئينيات·

وعند مستوى المدرسة الاعدادية أو الثانوية ، كثيرا ما يحول أعضـــاء هيئة التدريس كل درجات الاختبارات الى مئينيات ، وتسجل بعض المدارس نسب الذكاء لاختبارات الذكاء مع المئينيات · كمـــا يستخدم أعضاء هيئة التدريس ، عادة ، المعايير التى يقدمها دليل الاختبار · ويبذل عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس بالمدارس الثانوية جهودهم من أجل حســـاب معايير خاصـــة بمدارسهم فى اختبارات الذكاء والتحصيل وتسجيلها مع معايير الاختبار المستخرجة من دليل الاختبار ، وعندما يستكملون معايير الاختبار بمثل هذه المعايير المحلية يميلون الى حساب الرتب المئينية بالنسبة لمجموعات الفصول · ويحول عدد بسيط من المدرسين هذه الدرجات الخام الى درجات تائية · وتؤدى هذه العملية الى مساعدة أعضاء هيئة التدريس على تفســير درجات الاختبار ·

الخلاصـــة

وأخيرا ، كيف ينبغى أن ننظم نتائج دراســة الطفل حتى يمكن لأعضاء هيئة التدريس استخدامها بفاعلية وفائدة ؟ ينبغى أن يضع أعضـــاء هيئة التدريس بأنفسهم ، نتيجة خبراتهم ، نظاما للتسجيل التراكمى ، من أجل مساعدة التلاميذ • وينبغى أن يبدأ التسجيل التراكمى ، عندما يدخل الطفل المدرسة ، وأن يظل هذا السجل معه كلما انتقل فى نظام المدرسة ، بحيث يمكن اذا تطلب الأمر استخدام مابه من معـــلومات عند الاتصال بالهيئات المختلفة ، أو المدارس الأخرى أو أصحاب الأعمال والمؤسسات المختلفة •

وفى السجل التراكمى ينبغى اعداد مـــكان خاص فى الملف لتسجيل نتائج كل نوع من أنواع الاختبارات الأساسية المستخدمة • وفى كل حالة ، ينبغى أن يخصص مكان يكتب فيه اسم الاختبار المستخدم ، والدرجات الخام ، ووصف مختصر لمجموعة المعايير ، والاحصائيات المستخرجة على أساس المعايير المحلية •

واذا رأت المدرسة استخدام السجل التراكمى ، فانه ينبغى تلخيص محتوياته ، تحقيقا للفائدة المرجوة منه ، ويساعد اختبار الطرق الاحصائية الملائمة أعضاء هيئة التدريس على تحقيق هذا الهدف • ويعتبر الوسيط ، والمتوسط الحسابى ، من الأدوات الاحصائية المناسبة التى يمكن استخدامها لتحليل حالة المجموعة • وينبغى أن يستكمل الوســيط والمتوسط بوصف للتشتت أو الانتشار بين المقاييس • ويمثل الانحراف المعيارى خير مقياس لهذا التشتت أو الانتشار •

تدريبـــات

١ ـ استخرج المتوســـط ، والوسيط ، والانحراف المعيارى لدرجات آخر اختبار حصلت عليه • ثم أعدد جدولا ذا ثلاثة أعمدة • فى العمود الأول ضع درجات الاختبار الأصلى ،وفى العمود الثانى الدرجات المئينية ، وفى العمود الثالث الدرجات التائية •

(أ) ماهى النسبة المئوية للدرجات التى تقع بين ـ $\frac{2}{3}$ انحراف معيارى، + $\frac{2}{3}$ انحراف معيارى عن المتوسط •

(ب) ماهى النسبة المئوية للدرجات التى تقع خلف ٢ انحراف معيارى فوق المتوسط ؟ و ٢ انحراف معيارى تحت المتوسط ؟

(جـ) هل هذه الدرجات (الدرجات السابقة) موزعة فى وضع اعتدالى؟

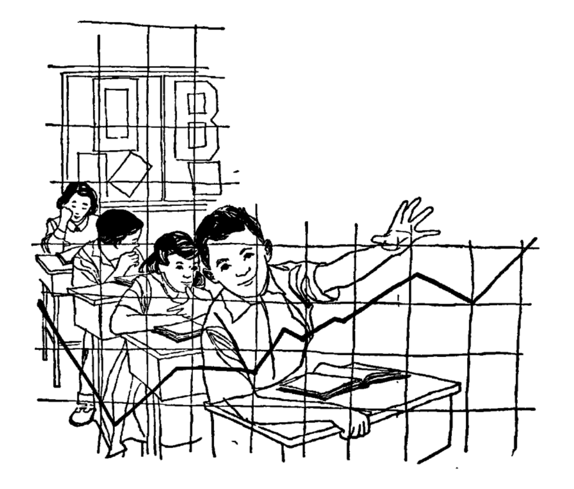
SUGGESTED READINGS

For the individual who needs a quick review of elementary statistics to supplement what has been discussed in this chapter :

1. Cronbach, Lee J., *Essentials of Psychological Testing*, Harper, New York, 1949, Chapter 3.
2. Froehlich, Clifford P., and Darley, John G., *Studying Students*, Science Research Associates, Chicago, 1952, Chapter 2 and 3.



تفسير العلاقات الإحصائية



عندما يجد المدرس فى فصله تلميذا يحتاج الى المساعدة فى احـــدى المواد فانه يطلب مساعدة زملائه منالمدرسة للوصول الى سبب ضعف التلميذ، وقد يكتشف أحيانا لدهشته أن هـــذا التلميذ ذكى ، وأنه ممتاز فى مواد أخرى ٠ مثل هـــذه الخبرات التى يمر بها المدرســـون دفعت الكثيرين منهم للتساؤل عن العلاقة بين أداء التلاميذ فى المواد الدراسية المختلفة وبين نتائج

اختبارات الذكاء • وقد قام بعض المدرسين ببحث هـــذه العلاقة ودراستها علميا (١) •

المقارنة الاحصائية لدرجات الاختبار

أثارت هذه المشكلة اهتمام مس مارى نلسن ـ مدرسة العـــلوم فى مدرسة ثانوية ، وهى تتلقى دراستها العليا فى علم النفس التعليمى • وكان المحاضر قد كلف الطلبة باجراء دراسة تجريبية • وصممت مس مارى نلسن على اختبار تلاميذها فى فرقة الأحياء لاجراء هذه الدراسة ، وكان المطلوب من الآنسة مارى نلسن فى البحث أن تتعرف التلاميذ الذين يقل مســـتوى تحصيلهم فى مادة الأحياء أو يزيد على المستوى الذى يتناسب مع قدراتهم ، ثم مقارنة أداء كل منهم فى مادة الأحياء بأدائه فى مادتين على الأقل من المواد الأخرى •

وبعد أن صححت مس مارى نلســـن أوراق اجابة تلاميذها فى مادة الأحياء فى امتحان الفصل الدراسى الأول ، حصلت من زميلاتها على درجات هؤلاء التلاميذ فى مادتى الهندسة واللغـــة الانجليزية فى نفس الامتحان • وحصلت كذلك على درجاتهم فى الاختبارات العقلية واختبارات القراءة التى أعطيت لهم فى أوائل الفصل الدراسى • وقامت مس نلسن بحساب الدرجات المعيارية (Z-Scores) والدرجات المعيارية الاعتدالية التائية (T-Scores) من الدرجات الخام التى حصل عليها التلاميذ فى كل من الاختبارات العقلية واختبارات القراءة ودرجات الفصل الأول فى المواد الثلاث (الأحياء ـ اللغـة الانجليزية ـ الهندسية) • وفى الجدول رقم (٢) ما وجدته مس نلسن •

ولتعيين الطلبة الأعلى تحصيلا والأقل تحصيلا ، اعتبرت مارى نلسن أن وجود فرق ١٠ نقط ـ بين الدرجة التائية لاختبار الأحياء والدرجة التائية للاختبار العقلى أو اختبار القراءة ـ شىء يستحق البحث ، وعلى هذا الأساس قررت أن تضع نتيجة التلاميذ (ر أ ، ش٠ت ، م٠ت) فى مادة الأحياء تحت قسم الطلبة الأقل تحصيلا ، وأن حالتهم يجب أن تدرس بعناية تامة • ففى

---

(١) Elden A. Bond, Tenth Grade Abilities and Achievements, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1940. This is a good example of such studies.

جدول رقم (٢) نتائج اختبارات تلاميذ الصف العاشر (أولى ثانوى)

اسم التلميذ	اختبار الأحياء		اختبار اللغة الانجليزية		اختبار الهندسة		الاختبار العقلى		اختبار القراءة	
	*T	**Z	T	Z	T	Z	T	Z	T	Z
ن.أ.	٥١	(١ر٠)	٤٥	(ــ٥ر٠)	٤٠	(ــ٠ر١)	٣٥	(ــ٥ر١)	٤٠	(ــ٠ر١)
ر.أ.	٤٨	(ــ٢ر٠)	٦١	(١ر١)	٦٠	(٠ر١)	٧٠	(٠ر٢)	٤٩	(ــ١ر٠)
م.ب.	٤٩	(ــ١ر٠)	٤٥	(ــ٥ر٠)	٣٨	(ــ٢ر١)	٤٤	(ــ٦ر٠)	٥٥	(٥ر٠)
ب.ج.	٧٠	(٠ر٢)	٧٢	(٢ر٢)	٦٠	(٠ر١)	٦٠	(٠ر١)	٥٥	(٥ر٠)
أ.د.	٥٢	(٢ر٠)	٤٩	(ــ١ر٠)	٥٥	(٥ر٠)	٤٧	(ــ٣ر٠)	٤١	(ــ٩ر٠)
ج.د.	٥٤	(٤ر٠)	٧٥	(٥ر٢)	٦٥	(٥ر١)	٥٩	(٩ر٠)	٧٠	(٠ر٢)
م.د.	٥٧	(٧ر٠)	٥٣	(٣ر٠)	٦١	(١ر١)	٤٨	(ــ٢ر٠)	٥٠	(٠ر٠)
ه.ف.	٤٢	(ــ٨ر٠)	٤٠	(ــ٠ر١)	٣٥	(ــ٥ر١)	٤٣	(ــ٧ر٠)	٣٦	(ــ٤ر١)
م.ف.	٤٠	(ــ٠ر١)	٣٩	(ــ١ر١)	٣٢	(ــ٨ر١)	٤٥	(ــ٥ر٠)	٣٥	(ــ٥ر١)
ر.م.	٥٢	(٢ر٠)	٤٤	(ــ٦ر٠)	٥٣	(٣ر٠)	٦٠	(٠ر١)	٥٠	(٠ر٠)
س.م.	٥١	(١ر٠)	٥٩	(٩ر٠)	٥٣	(٣ر٠)	٥٥	(٥ر٠)	٦١	(١ر١)
ف.ن.	٦٠	(٠ر١)	٤٥	(ــ٥ر٠)	٥٤	(٤ر٠)	٤٦	(ــ٤ر٠)	٥٦	(٤ر٠)
أ.و.	٥٢	(٢ر٠)	٣٧	(ــ٣ر١)	٤٤	(ــ٦ر٠)	٣٤	(ــ٦ر١)	٤٣	(ــ٧ر٠)
ح.و.	٢٧	(ــ٣ر٢)	٣٥	(ــ٥ر١)	٤٠	(ــ٠ر١)	٢٨	(ــ٢ر٢)	٤٤	(ــ٦ر٠)
أ.ر.	٦٢	(٢ر١)	٤٦	(ــ٤ر٠)	٦٠	(٠ر١)	٥٧	(٧ر٠)	٥٢	(٢ر٠)
ش.ر.	٥٥	(٥ر٠)	٥٦	(٦ر٠)	٥١	(١ر٠)	٤٦	(ــ٤ر٠)	٤٢	(ــ٨ر٠)
ش.س.	٦٥	(٥ر١)	٤٧	(ــ٣ر٠)	٤٦	(ــ٤ر٠)	٦١	(١ر١)	٧٢	(٢ر٢)
م.س.	٤١	(٩ر٠)	٤٩	(ــ١ر٠)	٥١	(١ر٠)	٤٨	(ــ٢ر٠)	٥٥	(٥ر٠)
ه.ن.	٥٢	(٢ر٠)	٥٩	(٩ر٠)	٤٦	(ــ٤ر٠)	٥٩	(٩ر٠)	٥٤	(٤ر٠)
ش.ت	٤٠	(ــ٠ر١)	٥٤	(٤ر٠)	٥٥	(٥ر٠)	٦٢	(٢ر١)	٤٧	(ــ٣ر٠)
م.ت.	٤٢	(٨ر٠)	٤٠	(ــ٠ر١)	٥٩	(٩ر٠)	٦١	(١ر١)	٥٩	(٩ر٠)
ب.ف.	٤١	(٩ر٠)	٤٨	(ــ٢ر٠)	٤٧	(ــ٣ر٠)	٤٨	(ــ٢ر٠)	٤٩	(ــ١ر٠)
ب.و.	٥٢	(٢ر٠)	٥٢	(٢ر٠)	٥٩	(٩ر٠)	٥٢	(٢ر٠)	٤٩	(ــ١ر٠)
ل.ى.	٦٠	(٠ر١)	٦٠	(٠ر١)	٥٨	(٨ر٠)	٥٠	(٠ر٠)	٥٥	(٥ر٠)
و.ى.	٣٠	(ــ٠ر٢)	٤٠	(ــ٠ر١)	٢٦	(ــ٤ر٢)	٤٠	(ــ٠ر١)	٦٩	(٩ر١)

* = الدرجة التائية (درجة معيارية اعتدالية) = ١٠ × (الدرجة الخام ــ متوسط الدرجات) / (الانحراف المعيارى) + ٥٠

** = الدرجة المعيارية = (الدرجة الخام ــ المتوسط الحسابى للدرجات) / (الانحراف المعيارى للدرجات)

حالة كل من الطالبين (ر٠أ) ، (ش٠ت) شعرت مارى نلسن أنه نظرا لان درجاتهما فى القراءة أقرب الى درجات الأحياء أكثر من قربها الى درجات الاختبار العقلى ، فانه قد يكون من المجدى البحث عن احتمال وجود صعوبة لديهما فى القراءة ٠ وقد حيرتها أيضا درجة (و٠ى) فى القراءة ، فقد كانت مختلفة عن تقـديراته فى الاختبارات الأخرى وعن ملاحظتها عن ســـلوكه المدرسى بدرجة جعلتها تصمم على الاستعانة بزملائها فى المدرسة لبحث هذه الحالة ٠

أما بالنســـبة للتلاميذ الأعلى تحصـــيلا فقد اعتبرت مس نلسن أن (ن٠أ ، ب٠ج ، ف٠ن ، أ٠و) يمكن أن يوضعوا تحت هذا القسم ، ومع أنها كانت تشعر بأنها يجب أن تعرف السبب فى أن تحصيلهم أعلى مما يتناسب مع قدراتهم فقد توصلت الى أنهم لا يعملون تحت ضغط خارجى ، وعلى هذا لم تجد هناك اجراء يمكن أن ينخذ بشأنهم فى ذلك الوقت ٠

أســـئلة المناقشـــة

١ ــ ماهو شعورك نحو قرار مارى نلسن بخصوص الطلبة الأعلى تحصيلا ؟

٢ ــ كيف يمكنك تقويم قراراتها ؟

وفى الخطوة التالية تناولت مارى نلسن الجزء الثانى من البحث الذى كلفت باجرائه ، وهـــو العلاقة بين أداء التلاميذ فى مادتها (الأحياء) وبين أدائهم فى المواد الأخرى ٠ ولما كانت لديها الدرجات التائية ، فقد بدأت البحث بالصورة التائية المبينة فى شكل (٢٣) حيث وضعت الحروف الأولى من أسماء التلاميذ على المحور الرأسى والدرجات التائية على طول المحور الأفقى ، ووضعت حرف أ مثلا فى المكان المناسب والمقابل لدرجة التلميذ فى الأحياء ، والحرف ج ممثلا لدرجات اللغـــة الانجليزية ، والحرف هـ يمثل درجات الهندســـة ، والحرف ع يمثل درجات الاختبار العقلى والحرف ق يمثل درجات القراءة ٠

وقامت برسم خطوط رأسية عند المتوسط (درجة تائية ٥٠) وعند انحراف معيارى + ٢/٣ (درجة تائية حوالى ٥٧) وعند انحراف معيارى − ٢/٣ (درجة تائية حوالى ٤٣) ٠ فاذا كانت كل مجموعة من هـــذه التوزيعات مطابقة للمنحنى التكرارى الاعتدالى (انظر الفصل ١٠ ص ٢٦٦) فان هـــذه

الخطوط الخارجية تحصر بينها حوالى ال ٥٠٪ المتوسطة من كل مجموعة من هذه الدرجات ، وبمعنى آخر فان التلميذ الذى تقع درجته بين هذه الحدود فان أداءه يكون متوسطا فى هذا الاختبار ٠

ويبين شكل (٢٣) أن معظم التلاميذ الذين حصلوا على تقديرات عاليه فى أحد الاختبارات قد حصلوا فى الغالب على تقديرات عالية فى الاختبارات

شكل رقم (٢٣) توزيع الدرجات التائية على تلاميذ الفصل العاشر

درجات تائية

درجات تائية

الحروف الموجودة بالشكل تحت الدرجات التائية تمثل مواد اختبارات التلاميذ : ا = احياء ، ج = اللغة الانجليزية ، هـ = هندسة ، × ع = الاختبار العقل ، ق = قراءة ٠

الأخرى ، وبالمثل معظم التلاميذ الذين حصلوا على تقديرات منخفضة فى أحد الاختبارات قد حصلوا أيضا على تقديرات منخفضة فى بقيـــة الاختبارات ٠ وبمعنى آخر فان الدرجات الخمس التى حصل عليها كل تلميذ يغلب أن تقع فى حدود نفس الموقع العام من التوزيع (تحت المتوسط ــ متوسط ــ وفوق المتوسط) ، وعلى العموم فليس من الضرورى أن نكون خبراء فى الاحصاء لكى

نتبين أن تقديرات التلاميذ وهذه التوزيعات تختلف من اختبار الى آخر ٠ وبالرغم من أن شكل (٢٣) يساعدنا على ادراك العلاقة بين الدرجات المختلفة بطريق أوضح من جـــدول رقم (٢) ، فان من المتعذر علينا أن نحدد من شكل (٢٣) أى الاختبارات هى المسئولة عن وضع التلميذ فى مرتبة معينة ٠

ومع أن شكل (٢٣) لا يعطينا أداة دقيقة لدراسة هذه العلاقات فانه يساعدنا على معرفة ما اذا كانت هناك اختلافات أم لا بين تقديرات التلاميذ ، واذا كنا نرغب فى دراسة العلاقة بين مجموعتين فقط من هـــذه الدرجات (الأحياء والاختبار العقلى مثلا) فان تخطيط الانتشار يعطينا صـــورة أكثر وضوحا ودقة واحكاما ٠

لاحظ أنه لابد من اســتعمال الدرجات التائيــــة لمقارنة الدرجات بالشكل (٢٣) ، أما فى حالة تخطيط الانتشار فيمكن استخدام الدرجات الخام أو الدرجات التائية على السواء ٠ وقد قامت مارى نلسن برسم الشكل (٢٤) بكتابة الدرجات التائية لاختبار الأحياء على المحور الرأسى وتسجيل الدرجات التائية للاختبار العقلى على المحور الأفقى ، فبالنسبة للطالب الأول « ن٠١ فى الكشف (جدول رقم ٢) » نبدأ من الدرجة التائية له ٥١ على المحور الرأسى ثم نسير فى خط مواز للمحور الأفقى حتى ٣٥ وهى درجته التائية فى الاختبار العقلى ، ونضع علامة (×) عند نقطة التقاطع هـــذه ، ونكرر هذه العملية بالنسبة لكل من الخمســـة والعشرين زوجا من الدرجات فى العمودين الأول والرابع من جدول (٢) حتى نحصل على الشكل (٢٤) ٠

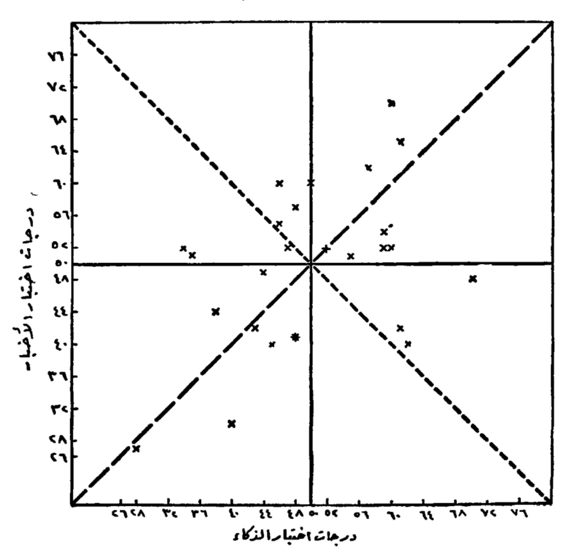
ومن شـــكل (٢٤) يبدو بوضوح أن العلاقة الموجبة ليست قوية بين درجات اختبار الأحياء ودرجات الاختبار العقلى ، والواقع أنه ليس هنـــاك سوى طالب واحد حاصل على نفس الدرجة التائية (٥٢) فى كل من الاختبارين، وهناك طالبان آخران حصلا على درجات متقاربة (٢٧ ، ٢٨ ، والآخر ٤٢ ، ٤٣) ومع ذلك فانه يظهر فعلا قدر لا بأس به من العلاقة بين نتائج هذين الاختبارين.

واذا كانت هناك علاقة موجبه قوية بين الدرجات فى شكل (٢٤) فانه كان من الضرورى أن تقع كل علامات × على الخط المائل المتقطع المرســـوم من الركن السفلى الأيسر الى الركن العلوى الأيمن ، ولكان معامل الارتباط عندئذ ١٫٠٠ ٠ وعندما يكون معامل الارتباط مساويا واحدا صحيحا فاننا بمعرفته نضع أحد التقديرين ، ونستطيع دائما أن نتنبأ بالضبط بموقع

التقدير الآخر ، فاذا كان هنـــاك معـــامل ارتباط قوى بين الدرجات فى الشكل (٢٤) فان الطالب الذى يكون ترتيبه الخامس فى اختبار الأحياء لابد أن يكون ترتيبه الخامس فى الاختبار العقلى أيضا ٠

ومن جهـــة أخرى اذا كان فى كل زوج من الدرجات درجة أعلى من المتوسط بنفس القدر الذى تنخفض فيه الدرجة التائية عن المتوسط ، كانت

شكل رقم (٢٤) تخطيط الانتشار لدرجات طلبة الصف الأول الثـــانوى فى اختبار الأحياء واختبار الذكاء



* تصادف وقوع درجتين عند هذه النقطة

هناك علاقة قوية سالبة ، وكانت كل الدرجات واقعة على الخط المائل الآخر فى شكل (٢٤) ٠ وفى حالة العلاقة القوية السالبة يكون معامل الارتباط ـ٠ر١ ٠ وهنا أيضا بمعرفة موقع كل درجة يمكننا أن نتنبأ تماما بموضع الدرجة الأخرى ٠ وفى هذه الحالة نجد الدرجة التائية فى نفس الموضـــع

النسبى من الجهة المقابلة لنهاية المقياس ، فاذا كانت احدى الدرجتين تقع على بعد ١/٥ المسافة من أعلى ، فان الدرجة التائية تقع على بعد ١/٥ المسافة من أسفل ٠

وسنجد دائمــا أن معامل الارتباط بين أى مجموعتين من الدرجات واقعا بين ١ ، ـ ١ ٠ وتتوقف القدرة على التنبؤ بأحد التقديرات من التقدير الآخر على درجة العلاقة أو الارتباط ، وكلما اقترب معامل الارتباط من صفر، قلت أو ضعفت دقة التنبؤ حتى تصبح معرفة أحد التقديرين عديمة القيمة فى التنبؤ بالتقدير الآخر ٠

تمرين

كون تخطيط انتشـــار (سكاترجرام) مستخدما تقديرات ودرجات الاختبار العقلى أو احدى المواد الدراسية التى تدرسها ، وأحضره لمناقشته مع زملائك ، وحاول وضع الخطة لمساعدة التلاميذ الذين يرتفع أو يقل مســـتوى تحصيلهم عن مستوى قدراتهم ٠

معامل الارتباط

يمكن استخدام أكثر من معادلة فى حساب معامل الارتباط ، وعلى كل فسنستخدم هنا ثلاثا من أقل الطرق تعقيدا وهى :

١ ـ طريقة الدرجات المعيارية ٠

٢ ـ طريقة تباين الدرجات المعيارية التى قد تستخدم فيها الدرجات الخام ٠

٣ ـ طريقة الترتيب وتوجـــد معادلة لايجاد العلاقة بين أزواج الدرجات المتقابلة كالتى جمعتها الآنسة مارى نلسن :

$$ر_{س ص} = \frac{مج\ د س \times د ص}{ن}$$

حيث $ر_{س ص}$ عبارة عن معامل الارتباط بين مجموعتين من الدرجات ٠

ولتقدير معامل الارتباط نوجد مجموع الدرجات المعيارية كلها ، ثم نقسمها على عدد أزواج الدرجات ، ويوضح لنا (جدول ٣) هذه الدرجات المعيارية وحساب معامل الارتباط ٠

جدول رقم (٣) ـ حساب معامل ارتباط درجات اختبار الأحياء واختبار الهندسة

اسم التلميذ	الدرجات المعيارية للأحياء $د_{أ}$	الدرجات المعيارية للهندسة $د_{هـ}$	$د_{أ} \times د_{هـ}$
ن٠أ٠	١ر٠	ـ ١ر٠	ـ ١ ر٠
ر٠أ٠	ـ ٢ر٠	١ر٠	ـ ٢ ر٠
م٠ب٠	ـ ١ر٠	ـ ٢ر١	+ ١٢ر٠
ب٠ج٠	٢ر٠	١ر٠	+ ٠ ر٢
أ٠د٠	٢ر٠	٥ر٠	+ ١ ر٠
ج٠د٠	٤ر٠	٥ر١	+ ٦ ر٠
م٠د٠	٧ر٠	١ر١	+ ٧٧ر٠
هـ٠ف٠	ـ ٨ر٠	ـ ٥ر١	+ ٢ ر١
م٠ف٠	ـ ١ر٠	ـ ٨ر١	+ ٨ ر١
ر٠م٠	٢ر٠	٣ر٠	+ ٠٦ر٠
س٠م٠	١ر٠	٣ر٠	+ ٠٣ر٠
ف٠ن٠	١ر٠	٤ر٠	+ ٤ ر٠
أ٠و٠	٢ر٠	ـ ٦ر٠	ـ ١٢ر٠
ح٠و٠	ـ ٣ر٢	ـ ١ر٠	+ ٣ ر٢
أ٠ر٠	٢ر١	١ر٠	+ ٢ ر١
ش٠ر٠	٥ر٠	١ر٠	+ ٠٥ر٠
ش٠س٠	٥ر١	ـ ٤ر٠	ـ ٦٠ر٠
م٠س٠	ـ ٩ر٠	١ر٠	ـ ٠٩ر٠
هـ٠ت٠	٢ر٠	ـ ٤ر٠	ـ ٠٨ر٠
ش٠ت٠	ـ ١ر٠	٥ر٠	ـ ٥ ر٠
م٠ت٠	ـ ٨ر٠	٩ر٠	ـ ٧٢ر٠
ب٠ف٠	ـ ٩ر٠	ـ ٣ر٠	+ ٢٧ر٠
ب٠و٠	٢ر٠	٩ر٠	+ ١٨ر٠
ل٠ى٠	١ر٠	٨ر٠	+ ٨٠ر٠
و٠ى٠	ـ ٢ر٠	ـ ٢ر٤	+ ٨ ر٤
			١٣ر٧٣ = مجـ $د_{أ} \times د_{هـ}$

ومجموعتا الدرجات هنـــا هى درجات اختبار الأحياء ودرجات اختبار الهندسة ولهذا تكون $د_{أ}$ هى الدرجات المعيارية للأحياء ، $د_{هـ}$ هى الدرجات المعيارية للهندسة ، ولحساب $ر_{أ هـ}$ تبعا لتلك المعادلة اتبع الخطوات الآتية :

١ ـ استخرج من جـــدول (٢) الدرجات المعيارية لكل طالب فى الأحيـاء والهندسة ، ثم عين حاصل ضرب الدرجتين ٠

٢ ـ اجمع حاصل ضرب درجتى كل طالب ٠

٣ ـ اقسم مجموع حاصل الضرب على «ن» أى عدد الطلبة (٢٥) وهـــو هنا ١٣٫٧٣ ÷ ٢٥ = ٠٫٥٥ أى ان $ر_{أ هـ}$ = ٠٫٥٥

تمرين (١)

افرض أن جـ هى درجات امتحان اللغة الانجليزية ، ن هى درجات اختبار الذكاء ، ق هى درجات القراءة ثم احسب معامل الارتباط بين درجات الأحياء ودرجات اختبار الذكاء $ر_{أ ك}$ ومعامل ارتباط درجات اختبار الأحياء واختبار القراءة $ر_{أ ق}$ ومعامل ارتباط درجات اختبار اللغة الانجليزية والقراءة $ر_{جـ ق}$ (استخرج الدرجات من جدول ٢) ٠

الأجوبة : $ر_{أ ك}$ = ٠٫٣٦ ، $ر_{أ ق}$ = ٠٫٣١ ، $ر_{جـ ق}$ = ٠٫٣٣

وقد ناقشنا استعمال المعادلة $ر_{س ص} = \frac{مجـ د س \times د ص}{ن}$

مثل أى معادلة حساب معامل الارتباط ، لأننا على علم بالدرجات المعيارية هنا ، أما المعادلة الثانية التالية فستبدأ عملية الحساب بالدرجات الخام بدلا من الدرجات المعيارية ، وفيما عدا هذا فهى تقوم على أســـاس نفس المفاهيم الرياضية :

$$ر_{س ص} = \frac{\frac{مجـ س ص}{ن} - م س \times م ص}{ع_{س} \times ع_{ص}}$$

١ ـ مج س ص تبين أن الخطوة الأولى هى تعيين حاصل ضرب كل درجتين من أزواج درجات الاختبارين س ، ص ، ثم تعين مجموع حاصل الضرب (أى ان مج س ص = مجموع حاصل ضرب درجتى كل طالب فى الاختبارين) ٠

٢ ـ الخطوة الثانية هى قسمة المجموع المذكور على عدد أزواج الدرجات (عدد الطلبة) (ن = عدد الحالات أو عدد الطلبة) ٠

٣ ـ $ع_{س} \times ع_{ص}$: الخطوة الثالثة هى تعيين متوسط كل مجموعة من مجموعات الاختبار ثم تعيين حاصل ضربهما ٠

٤ ـ فى الخطوة الرابعة نطرح حاصل ضرب المتوسطين من ناتج الخطوة «٢».

٥ ـ فى الخطوة الخامسة نحسب الانحراف المعيارى لدرجات كل اختبار ثم نضرب الانحرافين المعياريين فى بعضهما بعضا ٠

٦ ـ نقسم ناتج خطوة ٤ على ناتج الخطوة ٥ ٠

هذه الطريقة ـ وان كانت مطولة نوعا ـ ليست معقدة ، وهى لا تتطلب معرفة رموز رياضية جديدة ولكنها على كل تستغرق وقتا أقل من الطريقة السابقة ٠

والطريقة الثالثة هى « طريقة الترتيب » ، وهى طريقة بسيطة يمكن استخدامها مع المجموعات الأقل عددا من مجموعة الطلبة التى استخدمنا معها الطريقة الأولى (طريقة الدرجات المعيارية) وعادة لا ينصح باستخدام طريقة الدرجات المعيارية اذا كان عدد الطلبة «ن» أقل من ٣٠ ٠ ومعادلة الطريقة الثالثة طريقة « الترتيب المتتابع » هى :

$$ر = ١ - \frac{٦ \, (مج \; ف^{٢})}{ن \, (ن^{٢} - ١)}$$

ولاستخدام هذه الطريقة تتبع الخطوات الآتية :

١ ـ رتب درجات الطلبة على الاختبار الأول ، مبتدئا برقم ١ للطالب الحاصل على أعلى درجة وهكذا (ترتيبا تنازليا) ، ورتب درجات الاختبار الثانى بنفس الطريقة ٠

٢ ـ أوجد الفرق بين درجتى كل طالب على الاختبارين (ف) ثم استخرج مربع فرق درجتى كل طالب (ف^{٢}) ٠

٣ ـ أوجد مجموع مربع فروق درجات الطلبة على الاختبارين (مجـ ف^{٢}) ثم اضرب حاصل الجمع × ٦ ٠

٤ ـ لتعيين المقدار ن (ن^{٢} ـ ١) أوجد حاصل ضرب عدد الطلبة (ن) فى مربع هذا العدد (ن^{٢}) مطروحا منه ١ أى (ن^{٢} ـ ١) ٠

٥ ـ اقسم ناتج الخطوة (٣) على ناتج الخطوة (٤) أى $\frac{\text{٦ مجـ ف}^{٢}}{\text{ن (ن}^{٢}\text{ ـ ١)}}$

ثم اطرح الناتج من واحد صحيح ٠

ومع أننا نســـتخدم الدرجات الخام فى هـــذه الطريقة دون حساب الدرجات التائية فاننا نستطيع اســتخدام الدرجات التائية التى وردت فى جدول (٢) لترتيب الطلبة ، ولكن مادام لدى المدرس درجات الاختبار الخام فليس هناك داع لاستخراج الدرجات التائية اذا كنا سنستخدم الطريقـــة الثالثة ، لأننا نستطيع تعيين ترتيب الطلبة بسهولة ، على أساس الدرجات الخام ٠ ويوضح لنا جدول (٤) ترتيب درجات التلاميذ فى اختبار الأحياء عمود (٢) وترتيبها فى اختبار اللغة الانجليزية عمود (٣) ٠ (ففى العمود «٢» تدل هذه الأرقام على ترتيب الطالب فى اختبار الأحياء ، وفى العمود (٣) تدل الأرقام على ترتيب الطالب فى اختبار اللغة الانجليزية) ٠ أما العمودان الرابع والخامس فى الجدول فيبينان تطبيق المطلوب فى الخطوة الثانية أعلاه ٠

ويكون مجموع العمود الخامس ١ر٢٩٤ ٠

مجـ ف ٢ = ١ر٢٩٤ ، ٦ مجـ ف ٢ = ٦ × ١ر٢٩٤ = ٧ر٧٦٤ ،
ن (ن^{٢} ـ ١) = ٥٢ (٦٢٥ ـ ١) = ١٥ر٦٠٠ ٠

ولهذا فان :

$$\text{ر} = \text{١} - \frac{\text{٧ر٧٦٤}}{\text{١٥ر٦٠٠}} = \text{١} - \text{٠ر٥٠} = + \text{٠ر٥٠}$$

جدول (٤) معامل ارتباط الرتب لدرجات اختبارى الأحياء واللغة الانجليزية

أسماء الطلبة	الترتيب فى الأحياء	الترتيب فى اللغة الانجليزية	فرق الترتيب	مربع الفروق
ن٠أ٠	١٤ر٥	١٦	١ر٥	٢ر٢٥
ر٠أ٠	١٧	٣	١٤	١٩٦
م٠ب٠	١٦	١٦	صفر	صفر
ب٠ج٠	١	٢	١	١
أ٠د٠	١١	١١ر٥	٠ر٥	٠ر٢٥
ج٠د٠	٨	١	٧	٤٩
م٠د٠	٦	٩	٣	٩
هـ٠ف٠	١٨ر٥	١٩ر٥	١	١
م٠ف٠	٢٢ر٥	٢١	١ر٥	٢ر٢٥
ر٠م٠	١١	١٨	٧	٤٩
س٠م٠	١٤ر٥	٥ر٥	٩	٨١
ف٠ن٠	٤ر٥	١٦	١١ر٥	١٣٢ر٢٥
أ٠و٠	١١	٢٢	١١	١٢١
ح٠و٠	٢٥	٢٣	٢	٤
أ٠ر٠	٣	١٤	١١	١٢١
ش٠ر٠	٧	٧	صفر	صفر
ش٠س٠	٢	١٤	١٢	١٤٤
م٠س٠	٢٠ر٥	١١ر٥	٩	٨١
هـ٠ت٠	١١	٥ر٥	٥ر٥	٣٠ر٢٥
ش٠ت٠	٢٢ر٥	٨	١٤ر٥	٢١٠ر٢٥
م٠ت٠	١٨ر٥	١٩ر٥	١	١
ب٠ف٠	٢٠ر٥	١٣	٧ر٥	٥٦ر٢٥
ب٠و٠	١١	١٠	١	١
ل٠ى٠	٤ر٥	٤	٠ر٥	٠ر٢٥
و٠ى٠	٢٤	٢٥	١	١

تمرين (٢)

استخدم المعادلة الخاصة بطريقة الترتيب فى حساب معامل ارتباط درجات الهندسة والأحياء ٠

الجواب : ر هـ أ = ٥٣ر٠

استعرضنا حتى الآن مدى « التباين » الذى يمكن أن يحدث بين زوج من المقاييس فى علاقة مستقيمة ــ أى على خط مستقيم ــ وهناك حالات قليلة يلاحظ فيها المدرس تباينا بين درجتين لا تتبعان خطا مســـتقيما ، وهـــذا مانسميه بالعلاقة المنحنية ٠ ومن أمثلة هذه العلاقة : العلاقة بين الزمن الذى يستغرقه الرجل فى قطع ميل واحد جريا ، وبين عمره بالسنين ٠ وابتداء من الوقت الذى يتعلم فيه الطفل المشى حتى يصبح عمره بين ١٥ ، ٣٠ سنة يستطيع أن ينقص الوقت الذى يستغرقه فى الجرى بالتدريج مع التمرين ، وبعد ذلك تحدث زيادة فى الوقت اللازم لجرى نفس المسافة حتى يصـــبح من الضعف بدرجة لا يستطيع معها قطع هذا الميل مشيا ٠ وعندما يكتشف الموجه مثل هذه العلاقة فى « تخطيط الانتشار » الذى يدرســـه لابد له أن يستخدم المعادلة الخاصة بدراسة « العلاقة المنحنية » (١) ٠ ولن يتسع المجال لهذه المعادلة هنا على أى حال ٠

العلاقات ذات الدلالة

ماهـــو معامل الارتباط ؟ انه دليل رياضى يوضح مـدى ميل درجات مجموعة من الأفراد الى التغيير معا فى نفس الاتجاه أو فى الاتجاه المضـاد ، فاذا حدث التغيير فى نفس الاتجاه سمى ارتباطا طرديا أو موجبا ، واذا حدث فى الاتجاه المضاد سمى ارتباطا عكسيا أو سالبا ٠ (ويمكن تعريف الارتباط بأنه درجة ميل كل من المتغيرين الى مصاحبة الآخر فى تغيره) ٠

---

(١) E.F. Lindquist, *Statistical Analysis in Educational Research,* Houghton Mifflin, Boston, 1940, p. 239.

ولما كان الموجهون يهتمون عادة باستخدام درجات الاختبار مع هـــذه الأسس فى التنبؤ ، فمن الضرورى أن يدركوا الى أى حد تتأثر صحة التنبؤ بالمستويات المختلفة لمعاملات الارتباط ٠

متى يكون التنبؤ ذا دلالة ؟

- اذا كان معامل الارتباط بين صفر ، ٠ر٢٠ تكون العلاقة عديمة الدلالة أى عندما يكون ر = ٠ر٢٠ تكون احتمالات التنبؤ بترتيب احـدى الدرجات بمعلومية الدرجة الأخرى أحسن من مجـــرد الاعتماد على المصادفة بمقدار ٢٪ ٠
- اذا كان معامل الارتباط بين ٠ر٢٠ ، ٠ر٤٠ كانت العلاقة ذات دلالة ضئيلة ، فاذا كانت ر = ٠ر٤٠ فان احتمالات التنبؤ الصحيح تكون فى ٨٪ من الحالات غير خاضعة لمجرد المصادفة ٠
- اذا كان معامل الارتباط بين ٠ر٤٠ ، ٠ر٦٠ فالعلاقة ذات دلالة متوسطة ، فاذا كانت ر = ٠ر٦٠ فان احتمالات التنبؤ الصحيح تكون ٢٠٪ أحسن من مجرد المصادفة ٠
- اذا كان معامل الارتباط ٠ر٦٠ ، ٠ر٨٠ كانت العلاقة جوهرية ، فاذا كانت ر = ٠ر٧٠ تكون احتمالات التنبؤ الصحيح ٢٩٪ أحسن من مجرد المصادفة ، ولكن اذا كانت ر = ٠ر٨٠ فان احتمالات التنبؤ الصحيح تكون ٤٠٪ أحسن من مجرد المصادفة ٠
- اذا كان معامل الارتباط ٠ر٨٠ ، ١ر٠٠ كانت العلاقة ذات دلالة عظمى ، فاذا كانت ر = ٠ر٩٠ كانت الاحتمالات ٥٦٪ أحسن من المصادفة ، وعندما تكون ر = ٠ر٩٥ فانها تصل الى ٦٩٪ أحسن من المصادفة ٠

وبالتأمل فى الاحتمالات التى يكون فيها التنبؤ أحسن من المصادفة نرى أننا يجب أن نكون حذرين فى التنبؤ على أســـاس نتائج الاختبارات ، فاستخدام درجات اختبار الذكاء مثلا فى التنبؤ بقدرة طالب المدرسة الثانوية على النجاح فى الجامعة ، قد يكون معقولا ، ولكن يجب أن نضع فى اعتبارنا أن معامل الارتباط بين درجات معظم اختبارات الذكاء وبين النجاح فى الدراسة

الجامعة يقرب من ٠ر٤٠ ومعنى هذا أن التنبؤ على مثل هـذا الأساس يكون صحيحا بنسبة لا تزيد بأكثر من ٨٪ عن صحة صدقه اذا كان التنبؤ عن طريق التخمين ، ومع كل اذا استخدمنا ترتيب الطالب فى فصله مع درجة اختبار الذكاء فاننا عادة نحصل على معامل ارتباط حوالى ٠ر٦٠ تقريبا ، وفى هذه الحالة يكون التخمين هنا أحسن من المصـــادفة بمقدار ٢٠٪ ويجب أن نؤكد أننا لا نقصد من اثارة هذه النقط عدم تشجيع استعمال الاختبارات ، ولكننا نؤكد أهمية الحذر فى تفسير نتائجها ٠

وحتى مع معاملات الارتباط العالية لا يجوز أن تصدر تصريحات سلبية أو ايجابية قاطعة ، كما يصـــدر من بعض الموجهين ٠ والأرقام التى سبق ذكرها عن دلالة معاملات الارتباط يجب أن تجعل الموجهين حذرين من اصدار تصريحات مثل : « لا تتردد فى تنفيذ خطتك حيث انك ستحقق بلا أى شك نجاحا فى الميدان الذى اخترته لنفسك » أو : « يجب عليك أن تغير من الخطة التى رسمتها لنفسك ، فنتائج هـــذا الاختبار تدلنا على أنك لن تنجح فى تحقيق هذه الخطة » فلا يحتمل أن يكون لدى أى شخص من الأدلة ما يكفى لمساندة مثل هذه العبارات القاطعة ، ولـــكن ربما كان لديه من المبررات ما يجعله يقول مثلا : « معظم الطلبة الذين فى مثل مستواك ينجحون فى هذا العمل » أو « معظم الطلبة الذين فى مثل مستواك يجدون صعوبة كبيرة فى اتمام هذا العمل بنجاح » ٠ وفى حالات قليلة جدا يكون لدى الموجه من نتائج البحث ما يؤكد عبارات احتمال النجاح ، وفى مثل هذه الحالة يستطيع الموجه أن يقول للطالب الأول : « من بين كل ٤٨ طالبا مثلك نجح ٤٦ طالبا فى هذا العمل » ٠

والواقع أن مجرد معرفة وجود علاقة ذات دلالة بين مجموعتين من درجات الاختبار لا يفسر طبيعة العلاقة بينهما ، فلا نستطيع مثلا أن نقول : ان أحـد المتغيرين سبب فى تغير الآخر ، فاذا كان يهمنا معرفة السبب فى وجـــود العلاقة فلابد من بحث طويل لتفسيرها ، وفى كثير من الحالات يجد المدرسون أو المرشدون بعد ادخال عامل ثالث ثابت أنه ليس هناك علاقة حقيقية بين المتغيرين الأصليين ٠ فاذا كنا قد حصلنا مثلا على درجات معينة عشوائية من أطفال عمرهم من ٤ ــ ١٤ على اختبار الذكاء ثم أخذت أطوال أفراد العينة واستخرج معامل الارتباط بين درجات اختبار الذكاء وأطوالهم ، فاننا سنجد أن الارتباط ذو دلالة ، واذا استخرجنا معاملات الارتباط الجزئية (وهـذه لم

نتعرض لها هنا) (١) فقد يكون بين الذكاء والطول ارتباط طويل أو معدوم ٠

استخدام معاملات الارتباط

تحت أى ظروف يستخدم المدرسون أو المرشدون معاملات الارتباط فى دراسة التلاميذ ؟ يستخدم البعض معاملات الارتباط فى دراسة العلاقة بين النجاح فى احدى المواد والنجاح فى مادة أخرى ، وبطبيعة الحال لا يمـــكن للموجه استخدام الاختبارات للتنبؤ بالنجاح فى العمل أو فى برنامج من برامج التدريب دون فهم للارتباط ، ولابد أن يفهم المدرس أو المرشد معنى دلالة معامل الارتبـاط قبل أن يحـاول فهم معاملات « الصـــدق » (Validity) أو «الثبات» (Reliability)

ماهو المقصود « بثبات الاختبار » ؟ اذا أعطى الاختبار نفس النتائج اذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد فى نفس الظروف ، نقول : ان هـــذا الاختبار « ثابت » ٠ وقد أشرنا الى تعريف الثبات هذا لأول مرة فى الفصل السادس ، ولكننا الآن سنوضح المقصود به بشـــكل أكبر تفصيلا ٠ يلجأ واضعو الاختبارات عادة الى حساب معامل الارتباط بين تقديرات الطلبة على الأسئلة الفردية ودرجاتهم على الأسئلة الزوجية لنفس الاختبار باستخدام معادلة خاصة ، ويكون معامل الارتباط هذا هو « درجة ثبات الاختبار » ٠ وقد يبدو منطقيا فى دراسة ثبات الاختبار أن نتبع طريقة تعيين معامل الارتباط بين درجات التلاميـــذ على تطبيق الاختبار للمرة الأولى ودرجاتهم عند اعادة الاختبار ، ولكن هناك عوامل متعددة لا تشجعنا على اتباع هذه الطريقة ٠

أولا ــ غالبـا ما تتأثر استجابة التلاميـــذ المختبرين بعوامل الألفة والتمرين أو التعلم الذى يحدث فى الفترة بين الاختبارين ٠

ثانيا ــ قد يحاول التلاميذ الاستجابة بنفس الطريقة التى استجابوا بهـــا فى المرة الأولى أو قد يحاولون تذكر استجاباتهم على الاختبار الأول ليعدلوا من اجاباتهم فى الاختبار الثانى ٠ كل هذه العوامل يمكن أن تؤدى الى عدم الثبات الذى قد يكون نتيجة اختلافات فى التلاميذ أنفسهم وليس عدم ثبات الاختبار ٠

---

(١) المرجع السابق ــ الصفحات ٢٤٨ ــ ٢٥٣ ٠

ومعامل الصدق عبارة عن معامل ارتباط أيضا ، ومعامل الصدق هو دليل على العلاقة بين الاختبار وأحد المحكات التى اختارها مؤلف الاختبار . وهذا المحك المستعمل لابد أن يكون مقياسا آخر لنفس الصفة التى يقيسها الاختبار ، فاذا كان هنـــاك ارتباط عال بين درجات الاختبار وبين المحك لا يحتاج الذين يستعملون الاختبار الا الى التأكد من أن المحك يرتبط ارتباطا موجبا مع ما يريدون قياسه . أما اذا كانت العلاقة منخفضة فلابد لهم من البحث عن اختبار آخر أقدر على تحقيق الغاية المطلوبة ، حتى ولو كان المحك خاصا بقياس ما يرغبون فى قياسه .

والواقع أن عملية التنبؤ بسلوك الطالب فى موقف من المواقف المعروفة بسلوكه فى مواقف أخرى مرتبطة به لها قيمتها فى التدريس والارشاد (١) . فلنفرض على سبيل المثال أننا وجدنا أن اختباراً معينا من اختبارات استعداد الجبر ذو فائدة فى التعرف الى التلاميذ الذين أمامهم فرصة ممتازة للنجاح فى دراسة جبر الفرقة الثالثة الاعدادية ، فقد نستطيع أن نجرى تنبؤات أصدق باستعمال تقديرات هؤلاء الطلبة فى اختبار الحساب عندما كانوا فى الفرقتين الأولى والثانيـــة ، فاذا حولنا درجات التلاميـــذ فى اختبار استعداد الجبر والاختبارين الأخيرين الى درجات تائية ، فاننا قد نستطيع خلال فترة من الوقت أن نصل الى درجة صغرى مركبة ضرورية للتنبؤ بهؤلاء الذين لديهم فرصة كبيرة للنجاح . وقد نجد أيضا بدراسة الخبرات السابقة مع هـــذه المعلومات أنه يمكن تحديد وزن معين لكل درجـــة ، فقد نجد مثلا أن ضعف الدرجة التائية لاختبار الاستعدادات مضـــافا الى الدرجات التائية الأخرى تعطينا أفضل تقدير يمكن استخدامه . بمثل هذه البيانات يمكن أن نضع جدولا يبين لكل درجة النسبة المئوية للطلبة الذين رسبوا ونجحوا فى الجبر ، أو بتفصيل أكبر قد يمكننا توزيع تقديرات الجبر للطلبة الذين حصلوا على كل تقدير مركب ، وبمعرفة احتمالات النجاح نصبح فى حالة تسمح لنا بمساعدة الطالب فى تقرير ما اذا كان الأصلح له أن يختار الجبر أم لا .

وفى مساعدة التلاميذ بالمدرسة الثانوية على تخطيط مستقبلهم التعليمى نلجأ الى عمل تنبؤات معينة ، وهنا يمكن استعمال اختبارات الذكاء حيث اننا

---

(١) انظر المرجع السابق الفصل العاشر « نظرية معامل الارتباط » حيث لا يناقش نظرية معامل الارتباط فحسب ، وانما يناقش أيضا الطرق الاحصائية للتنبؤ بالنجاح حسب الأسس المرتبطة بنجاح مماثل . (المؤلف)

نستطيع الوصـــول الى تنبؤ أفضل اذا استخدمنا ترتيب الطالب فى مادة بالمدرسة الثانوية مع درجات اختبار الذكاء · وممـــا ذكرناه فى صفحات سابقة نعلم أن المرشد لا يستطيع أن يؤكد للطالب احتمال نجاحه فى الجامعة، ولكن باستطاعته عن طريق معرفة المستويات الجامعية والبيانات التى أشرنا اليها سابقا ، مساعدة الطالب على استكشاف ما اذا كانت أمامه فرص كبيرة أو محدودة · واذا كان لدى المدرســـة قائمة بنجاح تلاميذها السابقين فى الكليات التى التحق بها معظم التلاميذ ، استطاع المرشد أن يشرح للطالب كيف كان سلوك الطلبة الذين حصلوا على نفس تقديراته تقريبا عندما التحقوا بالكلية المذكورة ، واذا كانت هذه المعلومات تساعد الطالب على تقدير فرص النجاح التى تنتظره فهى لا تحدد له ما سيحققه فعلا اذ أن هناك ولا شك مسائل أخرى يمكن أن تؤثر فى نجاحه مستقبلا ·

وهناك عدد كبير من الطلبة يترك المدرسة الثانوية قبيل التخرج ، أو يعملون مبـــاشرة بعد الانتهاء من التعليم الثانوى ، وتهتم المؤسسات التى يعمل بها هؤلاء الطلبة بوضعهم فى الأعمال التى تناسبهم ، وفى بعض الأحيان تعطى المؤسسات المذكورة بالتعاون مع المدرسة عملا لجزء من الوقت لبعض الطلبة أثناء دراستهم كنوع من التدريب على العمل الذى يناسبهم بعد التخرج، وبتعاون أصحاب الأعمال مع المدرسة يمكن الوصول عامة الى محكات يقاس بها النجاح فى العمل واستنباط مجموعة من المقاييس لمساعدة هؤلاء الطلبة على التنبؤ بالنجاح فى الأعمال المختلفة التى تتاح لهم ·

SUGGESTED READINGS

For the individual who needs more thorough training in elementary statistics than can be obtained from the references cited at the end of Chapter 10, these books should be very helpful :

1. Garrett, Henry E., *Statistics in Psychology and Education,* Longmans, Green, New York, 1947.
2. Lindquist, E. F., *A First Course in Statistics,* Houghton Mifflin, Boston, 1942.

١٢ العلاقات فى الارشاد النفسى



الارشاد النفسى من أهم الخدمات الأساسية فى عملية التوجيه ، وقد زاد اهتمام عامة النـــاس والمربين فى أمريكا بالاستشارة النفسية والعلاج النفسى بفضل ما يشاهدون فى أفلام السينما وبرامج التليفزيون ، وما يذاع فى برامج الاذاعة ، من موضوعات هذا الميدان ، وبفضل خبرتهم الشخصية • فالكثيرون منهم يلجأون الى المرشدين النفسيين ، عندما يشعرون بالحاجة الى المساعدة ، ويجد البعض منهم المساعدة والخبرة اللتين يرجونهما ، بينما يدفع سوء الحظ البعض الآخر الى مرشدين غير أكفاء يخيبون ظنهم فيفقدون ثقتهم بكل المرشدين على السواء •

وفى نفس الوقت يزداد يوما بعـــد يوم اهتمام المربين ونظار المدرس وشعورهم بالحاجة الى خدمات المرشد النفسى الذى أهل تأهيلا مهنيا خاصـا

وهم ينتظرون منه ، بالاضافة الى مساعدة التلاميذ فى حل مشاكلهم ، العمل مع المدرسين لرفع مستوى مهاراتهم فى عملية التوجيــه •

ولقد قمنا فى هذا الكتاب ، وخاصة فى الأبواب الأول والثانى والثالث، بدراسة دور المدرس فى عملية التوجيه ، وأشرنا الى أن هذه العملية تتطلب تعاونا من جميع أعضاء هيئة التدريس والادارة بالمدرسة • والمدرس كالمرشد المتخصص يجب أن يكون على علم ودراية بعملية الارشاد ، وبطبيعة العلاقة التى تربط بين المرشد النفسى وبين العميل ، حتى يتمكن من القيام بدوره الفعال كعضو فى الفريق ، وبدراسة عملية الارشاد يكتسب المدرس أيضــا أفكارا وأساليب جديدة ، يستطيع استخدامها فى التدريس والتوجيه •

وتبدو عملية الارشاد ، عملية بسيطة ظاهريا ، فهى بالنسبة للمشاهد الساذج ، لا تزيد على كونها مناقشة حبية بين شخصين تربطهما علاقة اخلاص وثقة ، ولكنها بالنسبة للمشاهد الخبير أكثر من مجرد زيارة « دردشة » • والمرشد يجاهد ليساعد التلميذ (أو العميل الراشـــد) كى يبوح بقصته بطريقته الخاصة ، كما أنه يبذل جهده ليكشف عن أفكاره وأحاسيسه الحقيقية. ويركز المرشد انتباهه على مشاعر التلميذ نحو ما يقول ، حيث ان هـــذه المشاعر والأحاسيس عادة ما تكون أكثر أهمية مما فى عباراته من فكر أو منطق • ومن جهة أخرى فان التلميذ ، خـــلال مقابلاته مع المرشد النفسى ، يكتسب فهما جديدا لذاته ، ويتعلم تحمل مسئولية أعماله ، ويعرف كيف يقوم بحل ما يستجد من مشكلات بنجاح متزايد ، وحتى اذا اشتركت مجموعة من التلاميذ فى عملية ارشاد جماعى ، فان كل فرد منهم يكون طرفا فى علاقة ودية شخصية خالصة • وسنتناول فى هذا الفصل والفصلين التاليين عملية الارشاد النفسى من جوانبها المختلفة بالتفصيل •

وهناك من التلاميذ من لم يسمع عن خدمات المرشد النفسى ، ومنهم من له خبرات غير مرضية مع بعض المرشدين ، ولذا فهم يفتقرون الى الحافز الذى يجعلهم يقصدون المرشد طلبا للمساعدة • وهناك فريق آخر من الطلبة قد يحجم عن التحدث عن مشكلاته ، لأنه كتوم بطبيعته ، أو بسبب مشاعر الذنب أو الخجل ، أو خوفا من الحاق الضرر بالآخرين ، أو لأســـباب أخرى مرتبطة بهم ، وليس للمرشد دخل فيها • ويبذل التلميذ عادة جهدا كبيرا فى التفكير فى مشكلته ، قبل أن يطلب المساعدة ، فهو يدرك أن أمامه مشكلة ، ويرغب فى عمل شىء بشأنها ، ويدرك أنه فى حاجة الى المساعدة •

وربما يكون التلميذ قد لجأ قبلا الى صديق أو مدرس يثق به ليساعده ، وربما تصور له خبراته مع بعض معارفه من الراشدين ، أن المرشد سيحل له مشكلته ، ويقول له بالضبط ماذا يفعل • والواقع أنه فى كثير من الأحوال تؤدى الطريقة التى تتبع فى احالة التلميذ على المرشد الى تعويده على التواكل والاعتماد على الغير • ولعل فى المناقشة الآتيـــة التى دارت بين مستر س المدرس ، وبين « تيم » أحد تلاميذه ، مايوضح لنـــا كيف يشرح المدرس لتلميذه قبل تحويله الى المرشد طبيعة العلاقة التى يمكن أن تقوم بين المرشد والتلميذ (وكان مستر س قد سجل هذا الحديث) :

مستر س ـ هل أستطيع مساعدتك ياتيم ؟

تيم ـ أحب أن أتحدث معك فى بعض الأمور التى تشغلنى يامستر س.، لعلك تستطيع مساعدتى •

مستر س ـ اننى أحب أن أساعدك يا تيم ، ولكننى أعتقد أن هناك من يستطيع أن يساعدك أكثر منى ، ولعلك تعرف أن المدرسة قد عينت مرشدا نفسيا جديدا •

تيم ـ أعتقد أننى فهمت من تقصد ، ولكننى لا أعرفه ، وهنـــاك أشياء كثيرة تقلقنى •

مستر س ـ انه شخص متخصص فى هذه العملية ، انه يعرف كيف يسهل لتلميذ مثلك التحدث عن الأشياء التى تقلقه ، انه يستطيع بطريقة ما أن يساعد التلاميذ على أن يفهموا أنفسهم ، وأن يحلوا مشكلاتهم بطريقتهم الخاصة ، فاذا شئت صحبتك اليه وعرفتك به •

وبالرغم من أن مستر س لم يستخدم وسائل الارشاد التى ستناقش فى الفصل الثالث عشر ، فانه قام باعداد تلميذه للعمل مع المرشد الذى يتبع هذه الوسائل ، كما ســـاعد تيم على معرفة طريقة الحصول على المساعدة ، وأخيرا جعل تيم يوافق على اقتراحه ويحصل على المساعدة التى طلبها • وفى عملية احالة التلميذ الى المرشد نجد أن لكل نقطة من هـــذه النقط الثلاث أهميتها •

مؤهلات المرشـد النفسى المتخصص

عندما نتحدث عن مؤهلات المرشـــد ، فاننا نقصد صفاته الشخصية وخبرته فى العمل ، وتأهيله المهنى • والمرشـــد كالمدرس تماما متخصص فى ميدانه : ميدان مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم ومساعدة المدرسين على فهم تلاميذهم ، فهو يساعد التلاميذ العاديين على حل مشكلاتهم ، كمـــا يتعرف التلاميذ الذين لديهم مشـــكلات تحتاج الى خبرة أكثر تخصصا مما يستطيع هو أن يقدمه لهم • وهو يعرف أيضا كيف ومتى يحول هؤلاء الأطفال الذين يحتاجون الى خدمات غيره من المتخصصين (١) •

المؤهلات الشخصية

أخصائى الارشاد النفسى شخص كامل التكيف ، ذو تأثير عميق فى الناس الذين يعمل معهم،فالمدرسون يشعرون أنه يفهم مايواجههم من مشكلات التلاميذ ، كما يفهم الدوافع التى تدفع التلاميذ الى هذا السلوك • ويشعر التلاميذ أنه يحس بمشكلاتهم ، كما يحسون هم بها ، ويشعر المدرســـون والطلبة أنه قادر على تناول كل مشكلة يقصدونه من أجلها ، وأنه مستعد دائما لتقديم المساعدة • فهو فى كل علاقاته واتصالاته اليومية مع التلاميذ وهيئات التدريس والادارة بالمدرسة ، يشجعهم على التقرب منه ، ويشعرهم باستعداده لمعاونتهم • ويستكمل الموقف عناصره عندما يتعلم المدرســـون والطلبة أن يضعوا ثقتهم بالمرشـــد النفسى ، الذى يدرك عند تبادل المسائل ذات الطابع السرى ، أى الأمور يناقشها مع المدرسين والمرشدين الآخرين ، وأيها يحتفظ بسريته •

والمرشد النفسى يفهم نفسه جيدا ويدرك معظم نقط ضعفه وقوته • وهو يؤمن أن لديه من نواحى القصور ما يؤثر أحيانا فى فاعليته • وهـــو حساس لما قد يترتب على تدخله فى حياة الآخرين من متاعب فى أثناء محاولته مساعدتهم • وهو يتجنب أن يقول للعميل الذى يلجأ اليه : « افعل ما كنت

---

(١) M.E. Hahn and M.S. MacLean, General Clinical Counseling, McGraw-Hill, New York, 1950. In Chapter I, Counselors and Counseling," these authors present an excellent analysis of what counselors with different levels of training should be expected to do.

أفعله أنا لو كنت مكانك » • وبدلا من ذلك فهو يسعى لمساعدة العميل على أن يرى نفسه على حقيقتها ، وأن يعمل على حل مشكلاتها بطريقته الخاصة •

والمرشد النفسى لا ينظر الى نفسه على أنه أحسن من أى فرد من موظفى المدرسة ، لأنه يعتبر نفسه أحد أفراد الهيئة العاملة فيها ، وأن العمل الذى يقوم به لا يزيد أهمية على عمل المدرس • وهو يحترم باخلاص آراء وأحـكام زملائه الذين يعيشون حياتهم فى فصول الدراســـة بين أطفال كلهم حيوية ونشاط • ان المرشد النفسى بادراكه واعترافه أن المدرسين قوم قد تخصصوا فى مهنتهم ، يستطيع أن يخلق فى المدرســـة جوا مناسبا للعمل يشجع المدرسين على الاسهام فى جميع برامج التوجيه ، وعلى رسم سياسة التوجيه المناسبة لمدرستهم •

خبرة المرشـــد النفسى فى العمل

ينبغى أن يكون المرشد النفسى قد اشتغل بالتدريس حتى يكون على دراية بالموقف فى حجرة الدراسة ، وعلى علم بما يشعر به المدرسون عندما تسير الأمور على مايرام ، أو تسير على غير مايحبون ، أو عندما يحرجهم التلاميذ• وبالاضافة الى خبرته بالعمل فى المدارس ، لابد أن يكون قد خبر العمل مع الناس من جميع المستويات الاجتماعية والاقتصادية وتحدث معهم ، وأصبح يعرفهم ويفهم قيمهم الشخصية • وهو يحتاج فى عمله فى كثير من الأحيان الى استخدام ما درسه عن المهن والأعمال المختلفة • بل أكثر من هذا لابد أن يكون قد مارس عدة أعمال عادية خارج المدرسة •

الاعـداد المهنى

اذا كان الطالب الجامعى يفكر فى أن يصبح مرشدا فان عليه أن يدرس برامج فى ادارة الأعمال وعلم النفس والاجتماع والخدمة الاجتماعيـــة • ومن المواد التى تعتبر أساسا ضروريا للمرشد فى عمله مواد تنظيم العمل ومشكلاته، وعلم نفس الطفل ، وعلم النفس الاجتماعى ، وسيكولوجية المراهقة ، والزواج والأسرة ، وتنظيم المجتمع ، والخدمات الاجتماعية • أما دراساته التخصصية فيجب أن تشمل دراسة تطور ونمو الطفل ، ونظريات التعلم وتطبيقاتها فى المواقف المدرسية ، وتحليل طرق التدريس الجيد ، وطرق دراسة وتقويم

التلميذ ، بالاضافة الى برنامج عملى يخطط جيدا وينفذ تحت اشراف دقيق ٠

وبعد اجتيازه سنوات الدراسة الجامعية يبدأ فى دراسة عالية تشـمل الاحصاء ، وأسس التوجيه ، والصحة العقلية ، واستخدام المعلومات المهنية ، ووسائل التوجيه الجماعى ، وطرق دراسة الطفل التى تتضـــمن استخدام الاختبارات السيكولوجية فى التوجيه وتنظيم وادارة خدمات التوجيه ٠

ويعتبر التدريب العملى على الارشاد النفسى جزءا أســـاسيا هاما فى برنامج التأهيل المهنى للمرشد ٠

اتجاهات المرشـــد نحـو التلميذ

لشعور المرشد نحو التلميذ أهمية كبيرة ، فاذا كان يحاول مســاعدة تلميذ يحبه ، فقد يجد أنه من العسير عليه أن يدفعه للكفاح فى سبيل اجتياز المراحل المؤلمة التى تتخلل عملية تحقيق الاستبصار اللازم والعثور على الحل السليم لمشكلته ٠ ويترتب على هذا سماح المرشد للتلميذ أن يعتمد عليـــه تماما فى أثناء محاولاته للوصول الى حل مختصر سريع للمشكلة ٠ أما اذا كان التلميذ من ذلك النوع الذى لا يشعر المرشـــد نحوه بالحب فانه قد يتركه لاشعوريا ليعانى خبرات مؤلمة لا مبرر لها ٠ والواقع أن على المرشد فى كلتا الحالتين أن يتذكر أنه يعمل مع تلميذ أتى اليه ، قاصدا مساعدته وراغبا فى فهمه وتقبله ٠ ولهذا فمن واجبه أن يكتشف بنفسه حقيقة شعوره نحـــو التلميذ الذى يحاول مساعدته ٠ فاذا شعر أنه يجد صعوبة فى تقبل التلميذ ، أو اذا أحس أنه تواق أكثر من اللازم لمساعدته ، فان عليـــه أولا أن يبادر بتقويم حقيقة تصرفه وسلوكه ٠

وقد ذكرنا باختصار فى الفصل الرابع أن مسألة تأثير الاتجاهات نحو التلميذ تنطبق أيضا على المدرس فى عمله مع تلاميـــذه ٠ ولما كان التلاميذ كثيرا ما يناقشون مشكلاتهم الدراسية والشخصية أيضا مع مدرسهم المفضل، فان المدرس يجد نفسه وقد تورط فى مشكلات تلاميذه ٠ ويجد نفسه مضطرا الى ارشاد أحد تلاميذه كما يفعل عندما يأتيه طالبا مساعدته ، بدلا من أن يستمع اليه ويتركه يحكى قصته ٠ أو قد يستخف بمشكلة التلميذ ، عن غير قصد ، وهو يحاول طمأنته مؤكدا له أن مشـــكلته ليست عويصة ، وأنها

ستحل نفسها بنفسها قريبا • وفى مثل هذه الأحوال ينسى المدرس أن نفس هذه المشكلات كانت تبدو له عسيرة عندما كان فى سن هذا التلميذ ، وأن مجرد التجاء التلميذ اليه هو فى حد ذاته دليل على أهمية المشكلة بالنسبة له ؛ هذا فضلا عن أن المشكلة التى تبدو هينة فى أول الأمر ربما لا تكون كذلك عندما يطلع المدرس على القصة الكامـــلة ، ويفهم تماما حقيقة شعور التلميذ نحوها • ان هذا التلميذ يحتاج الى من يساعده على فهم حقيقة الموقف وكيفية التصرف ازاءه • وليس للمدرس أو المرشد أن يفرض عليه وجهة نظره ، بل على التلميذ أن يجاهد لتفهم المشكلة وأن يجمع بين عناصرها قبل أن يتخذ أى خطوة ايجابية لحلها •

وعندما يتأثر المدرس أو المرشد بانفعالاته الخاصة واحساساته بدرجة لا تسمح له بتقبل التلميذ على ماهو عليه أو اعطائه الفرصة ليحل مشكلاته بطريقته الخاصة ، فاننا نعتبر أن العلاقة التى تربطه بالتلميذ ليست علاقة مهنية سليمة ، حيث يصبح للمرشـــد أثر شخصى قوى فى القرارات التى سيتخذها التلميذ • وهذا هو ما يطلق عليه المتخصصون فى هـــذا الميدان « اندماج المرشد » • وفيما يلى بعض ما جاء فى تقرير « كورنر » Korner عن دراسته لهذا الموضوع :

« نستطيع أن نعتبر أن لأى عمل يقــوم به المرشـــد أثرا فى تكوين المدركات الحسية للعميل ، ولهذا فان العملية ــ الى حد ما ــ ارشاد موجه أو مباشر •

وينظر العميل الى المرشد على أنه شخص ، وأن كل لفظ ينطق به له وزن • ولهذا السبب فان على المرشد ألا يتصور نفسه شخصية مجردة منعزلة عن الموقف •

والمرشد ، فى أثنـــاء مقابلته مع العميل ، طرف فى موقف اجتماعى يتضمن كأى موقف اجتماعى آخر تأثيرا انفعاليا متبادلا • فالمرشد يؤثر فى العميل بطريقة معينة ، طريقة مميزة تحددها شخصيته » (١) •

---

(١) Ija N. Korner, "Ego Involvement and the Process of Disengagement," Journal of Consulting Psychology, 14 (No. 3) : 206-09, June 1950. Reprinted by permission of the American Psychological Association.
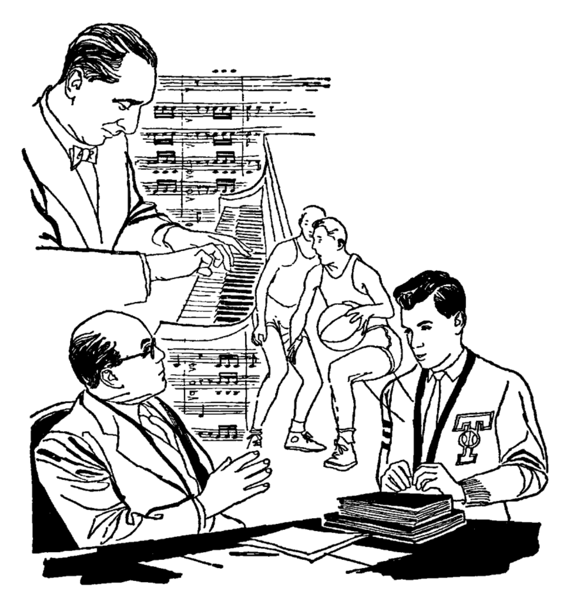
مثال ــ حصل الطالب « هرمان » على تقديرات ممتازة فى شـــهادة الدراسة الثانوية • وكانت درجاته فى العلوم بالذات عاليـــة • ولما تحدث هرمان مع المرشد « مستر تدرمان » عن اعتزامه أن يصبح مدرســـا للعلوم أحس أن المرشد يزن كل كلمة يتفوه بها • ولما انتهى حديثهما عن التدريس وبدأ الحديث عن الكلية التى سيلتحق بها هرمان أوضح له المرشد أن الكلية التى اختارها بها برنامج ممتاز لاعدادى الطب ، وأن باستطاعة هرمان أن يلتحق بهذا البرنامج اذا شاء أن يتخصص فى تدريس الأحياء أو العـــلوم العامة • تم وقع مستر تدرمان فى « الفخ » عندما تورط فى سؤال هرمان عما اذا كان قد فكر فى دراسة الطب •

وهنا فقط أدرك مسنر تدرمان أنه بتصرفه هذا كان يستعيد حياته الخاصة ، وأنه هو نفسه الذى كان يفاضل بين تدريس العلوم والطب • فقد أعادت حالة هرمان واهتماماته الى ذكرياته حالته هو عندما كان فى ســـن هرمان • وأدرك أنه يشجعه على دراسة الطب حتى يستمتع من خلال نجاح هرمان بنجاح لم يحققه هو فى حياته • وما ان أدرك مستر تدرمان أنه أدخل احساساته ومشاعره الخاصـــة فى الموقف حتى اعترف بما حدث ، ثم سأل هرمان عما اذا كان يرغب فى التحدث عن خططه المستقبلة •

وقد مر « جو » بموقف مشابه فى أحد الأيام عندما قصد مســـتر بيترسون طالبا مساعدته • وكان جو فى مقابلته السابقة مع أســـتاذه قد تقدم فى طريق حل مشكلته بضع خطوات • أما فى هذه المرة فقد شعر بأن بعض الصعاب تعترضه • والواقع أن كل ماقاله جو كان يذكر مستر بيترسون بابنه المريض الذى كان فى ذلك الوقت يعانى أزمة شديدة • وقد تنبه مستر بيترسون الى الأمر وأخبر جو عن ابنه المريض وما يعانيه ، وأنه يشعر أن هذا الظرف القاسى يحد من قدرته على مساعدته • ولهذا طلب منه أن يؤجل المقابلة لموعد آخر •

ولم يكن مستر بيترسون يقصد التحكم فى جو أو خداعه ولكنه أحس بأن مشكلاته الخاصة تحد من فاعليته فى ارشاده ، وكان هذا سببا فى بلبلة وحيرة جو • ولهذا كان من الضرورى أن يفسر له مســـتر بيترسون حقيقة مشاعره حتى يمهد الجو المناسب لمقابلات مجدية فيما بعد •

وهكذا أدرك كل من مســـتر تدرمان ومســـتر بيترسون أنهما قد « اندمجا فى الموقف » بادخال أحاسيسهما الخاصة فى الموقف الارشادى • ويصور لنا كورنر سلوك المرشد الذى يؤدى الى اندماجه (١) • ويلخص لنا بعض المظاهر التى يمكن اعتبارها دلالات خطيرة •



- أن يجد المرشد أفكاره شاردة بعيدا عما يقوله العميل •
- أن يجد المرشد صعوبة فى تركيز ذهنه على عبارات العميل •
- أن يشعر المرشد فجأة أنه لا يستطيع فهم العميل •
- أن يشعر المرشد فجأة أنه يفكر فى شىء ليس له أى صلبة بما يقوله العميل •

---

(١) Ibid., pp. 207-209.

– أن يشعر المرشد بانزعاج ، أو عدم ارتياح • وقد يدرك أنه ليس طبيعيا فى تصرفاته •

– قد يقرر أن المقابلة لا تسير قدما بالسرعة المنشودة •

– ويشعر باستياء من العميل الذى لا يتحدث بصراحة كافية •

– ويجد أنه يدفع العميل للحدبث فى نقطة معينة دون سواها •

– ويدهشه فى يوم من الأيام أن يرى تشابها كبـــيرا فى مشـــكلات عملائه وديناميات تلك المشكلات •

– قد يكون مع العميل روابط عاطفية قوية تجعله يكره رؤيته متألما •

ويرى البعض أن « الاندماج » يعتبر مشكلة بالنسبة للمرشدين الذين يتبعون فلسفة الارشاد « الموجه أو المباشر » أو فلسفة الارشاد « الخيارى » • كما أن روبنسون (١) يعتبره مشكلة أيضـــا بالنسبة لأصحاب مدرســـة الارشاد « غير الموجه أو غير المباشر » • ومع أنه يذكر أن المرشد فى النوع الأخير يحاول أن يقصر دوره فى المقابلة على تقبل وتوضيح مشاعر العميل ، فانه يقرر أن المرشد هنا أيضا يقوم باختيار المشاعر التى يرغب فى الاستجابة اليها أو توضيحها • ومادامت المسألة قد دخلت فيها عملية اختيار أصبح هناك احتمال « اندماج المرشد » واستجابته فقط الى المشاعر التى ترتبط بخبرة أو مشكلة شخصية معينة • وقد يفعل ذلك ، لأنه قرر أن مشكلة العميل تقع فى هذا الاطار المعين ، وقد يفعل ذلك مدفوعا بحاجاته الشخصية •

وعلى جميع المرشدين أولا وقبل كل شىء أن يضعوا صالح التلميذ فى اعتبارهم • ولن يتحقق ذلك اذا ما حاول المرشد أن يشبع حاجاته الشخصية خلال مقابلاته مع التلاميذ • ولابد من الاهتمام بالعمل على زيادة فهم التلميذ لنفسه وتدريبه على حل مشكلاته المستقبلة بفاعلية ونجاح ، بدلا من مجرد التركيز على حل المشكلة الحالية • والارشاد الناجح هو الذى يكون له أثر على

---

(١) Francis P. Robinson, "Are Non-Directive Techniques Sometimes Too Directive ?" Journal of Clinical Psychology, 2 : 368-71, October 1946.

ســــلوك التلميذ ، أثر يمتد الى خارج نطاق مقابلات الارشاد ، ويحفزه على متابعة دراسة نفسه وفهمها وتعلمه أساليب جديدة أدق وأحسن لمواجهــــة مشكلات حياته ٠

وفى الجزء الثانى من هذا الفصل سنقوم بدراســـة الأســـاليب التى يتبعها المرشدون من مدارس الارشاد الثلاث ـ المباشر أو الموجه وغير المباشر والخيارى ـ لتحقيق الأهداف الموضحة أعلاه ، ثم نختم الفصل بمناقشــــة العلاقات المهنية التى يجب أن يسعى الى تنميتها المرشدون الناجحون ٠

الارشــــاد غير الموجه أو غير المباشر

يعتقد أصحاب هـــذه المدرسة أن التلميذ لديه من القوى والامكانيات ما يؤهله لحل مشكلاته الخاصة وأن المرشد يستطيع خلال عملية الارشـــاد ازالة العوائق الانفعالية التى تقف حائلا بينه وبين حل المشكلة ٠ والمرشـــد الذى يتبع هذا الأسلوب فى الارشاد يعتقد أن التلميذ لديه الدافع القوى الذى يحفزه لمحاولة التكيف مع المجتمع ولديه الرغبة لأن يصبح مستقلا ، وأن يعمل على احداث التغيير الضرورى للوصول الى حياة سعيدة ٠ ولهذا فان المرشد يسمح للتلميذ بل يشجعه على تركيز انتباهه على المسائل التى لها أهمية بالنسبة له ٠

مفهوم التلميذ عن العلاقات فى الارشــــاد

عندما يقصد التلميذ المرشـــد لمساعدته فانه لا يلبث أن يكتشف أن المرشد يتقبله على ماهو عليه،ويؤمن بقدرته على حل مشكلته بطريقته الخاصة. وسيجد أن باستطاعته التحدث بحرية عن أى موضـــوع يختاره ، بل يجد أحيانا أن بوسعه أن يتناول بالحديث موضـــوعات لم يكن قبلا يستطيع أن يناقشها ولا مع أقرب أصدقائه ٠ ومع أنه ربما يكون قد تعلم من خبراته السابقة مع بعض المرشدين أن وظيفة المرشد هى اعطاء النصائح ، الا أنه يجد هنا أنه يتحدث مع شخص يحاول أن يفهمه ويتتبع حديثه ومشاعره ويحاول مساعدته على فهم نفسه ؛ شخص لا يعطى نصائح أو يدفعه الى اتخاذ قرار يفرض عليه ، لأنه يعتبره أحسن حل لمشكلته ٠ وقد يحتاج التلميذ فى بعض الاحيان الى اعادة بعض فقرات حديثه أو الى توضيح بعض ماتعذر على المرشد

فهمه منها ، ولكنه يجد أيضا أن بوسعه أن يجرى أى تغيير فى عباراته دون حرج ، وأنه ليس من الضرورى أن يتقيد بما قاله فعلا لأنه يشعر أن المرشد يدرك تماما لماذا تتغير نظرته الى الأشياء من وقت لآخر · ويجد أيضـــا أنه يستطيع أن ينهى اتصاله بالمرشد اذا شاء قبل أن يصل الى حل لمشكلته ·

وفى بعض الأحيان يحتاج الطالب الى النصيحة ويشعر باستياء اذا لم يحصل عليها · فى مثل هذه الظروف قد يشعر أنه وحيد مع مشكلته عندما يرغب فى التواكل والاعتماد على شخص ما · وفى مثل هذه الحالة يمكن أن يقوم المرشد بمناقشته فيما يحتاج اليه من نصيحة ، ولماذا يشعر بحاجته اليها ، وما يعود عليه من الحصول عليها ·

وفى أحيـــان أخرى يصبح التلميذ عدوانيا ويرغب فى الاعتداء على المرشد · وقد يخبر المرشد برأيه فى الطريقـــة التى يعالج بها أموره ، وعلى المرشد ألا يزجره ، بل واجبه أن يتقبل هـــذه المشاعر العدوانية ، ويساعد التلميذ على التعبير عنها ·

وعندما يجد التلميذ صعوبة فى مواصلة الحديث ، على المرشـــد أن يساعده ليصرح بالأســـباب التى تجعله يعانى تلك الصعوبة فى الكلام فى الموضوعات المتصلة بالمشكلة ·

وبعد انتهاء المقابلة يستعيد التلميذ التفكير فيما دار فيها من مناقشات، وهذا هو الوقت الذى يتحقق فيه الاستبصار الحقيقى للموقف حيث تبـــدأ الموضوعات التى تحدث عنها والأشياء التى عرفها عن نفسه تأخذ معانى جديدة· وبديهى أن الاستبصار قد يحدث فى أى وقت فى أثناء المقابلات أو فيما بينها.

وقد يرغب الطالب فى مقابلة تالية فى استكشاف مغزى وأهمية تفهمه لنفسه ، وكنتيجة لتحقيق الاستبصار فانه قد يرغب فى التحدث عن اكتشاف هذه الأمور عن نفسه ، والى أى مدى يشعر بضيق أو رضا لهذا الاكتشاف · وقد يرغب فى معرفة أهميتها المباشرة بالنسبة له ·

وربما يقوده التفكير بعد عدة مقابلات مع المرشد الى الوصول الى نتيجة أخرى ، وهى عدم جدوى هذه المقابلات ، وفى هذه الحالة يقرر عدم متابعتها · ومتى شعر بالحاجة الى استئناف تلك العلاقة فعليه أن يطلب تحديد موعد آخر مع المرشد · والواقع أن مسئولية تقرير استمرار العلاقة تقع على التلميذ ،

فهو الذى له أن يقرر متى يكون قد حصل على المســـاعدة التى يحتاج اليها للوصول الى حل مرض لمشكلته ٠

مفهوم المرشـــد عن العلاقات فى الارشاد

ان المرشد الذى يؤمن بفلسفة الارشاد غير المباشر (غير الموجه) ، يعطى اهتماما أكبر لنمو التلميذ كفرد أكثر من اهتمامه بمشكلته الحالية ٠ وهـــو يحاول تحقيق هذا الهدف بمعاونة التلميذ على التعبير بحرية عن الأمور التى تزعجه ، كما يحاول أن يستدل على مشاعره الحقيقية من سياق مايقول ويفعل، وفى خلال تتبعه لحديث التلميذ يجب أن يتأكد من مدى تتبعه للحديث ، فانه يسأله أسئلة مثل :

« هل هـــذا هـــو ماتعنى ٠٠٠؟ » أو « هل أنا متتبع لحديثك ؟ انك تشعر ٠٠٠؟ » أو « هل ٠٠٠ هو ماتقصده ؟ »

وقد يتمكن المرشد من تحقيق هذا الغرض باستجابات مثل :

« اذن فأنت تشعر بضيق بسبب فكرة والديك عنك ؟ » أو « أنك تتساءل عما اذا كانت لديك الامكانيات التى تتطلبها الدراسة الجامعية ؟ » أو « أنك تواق لمعرفة كيف يشعر زملاؤك نحوك ؟ » وبمساعدة التلميذ على التعبير عن تلك المشاعر ، فان المرشد يساعد على أن يرى أن باستطاعته أن يناقش معه كل ما يقلقه من مشاكل ، وأن المرشد يرغب فى فهمه ومساعدته .

ويحرص المرشد على تركيز انتباهه كله على التلميذ طوال فترة المقابلة ، ويحاول أن يلقى حاجاته الشخصية جانبا ويدخل عالم العميل.انه يحاول حقا أن يكون « الذات الأخرى » للتلميذ لكى يستطيع أن يحس بنظرته الى الحياة وأفكاره عنها والمشكلات التى يعيش فيها فى الحدود التى تفرضها عليـــه تلك النظرة ٠ وهـــو لا يحاول فى نفس الوقت أن يؤثر فى القرارات التى يتخذها لنفسه ، وبدلا من اعطاء النصيحة أو فرض معـــلومات معينة على التلميذ ، فان مسئوليته تنحصر فى تخليص التلميذ مما يواجهه من حواجز أو عوائق انفعالية تقف عقبة فى سبيل استغلاله لامكانياته الكامنة ٠ وباقامة جو من الثقة والتقبل والتشجيع ، يساعد المرشد التلميذ على التحدث بصراحة

وحرية عن أى خبرات أو مشاعر ، وحتى عن تلك التى لم يجد لها من قبل ألفاظا يعبر بها عنها ٠

والمرشد من مدرسة « الارشاد غير الموجه » يؤمن بأنه لا يحتاج تحت هـــذه الظروف الى التعمق فى ماضى العميل ليحصل على المعلومات المتصلة بالمشكلة ٠ فهو يعتقد أنه بمساعدته للعميل على الكلام ، فان العميل نفســه سيقوم بازاحة الستار عن تلك المعلومات ، أو يثير الأسئلة حول المعلومات التى يحتاج اليها ٠

وعندما يثير العميل عن نفسه أسئلة يمــكن الاجابة عنها باستعمال الاختبارات ، فان المرشــــد يقوم بتحويل العميل الى شخص متخصص فى تطبيقها ٠ وهو على استعداد ، ولو أنه لا يميل ، لتفسير نتائج تلك الاختبارات للتلميذ ، والحصول على معلومات من بطاقته التراكمية الخاصة به ٠ ان المرشد من أصحاب هذه المدرسة يجب ألا يتورط فى علاقة أو موقف قد يجعل التلميذ يشعر أنه يصدر له أو عليه أحكاما ٠

ويحاول المرشد فى أثنـــاء المقابلة بقدر الامكان تسجيل كل ما يقوله ويفعله التلميذ حتى يستخدم هذه السجلات فى الاعداد للمقابلات التالية ٠

علاقة المرشـــد بهيئة التدريس

يتقبل المرشد الذى يتبع مدرسة الارشاد غير الموجه ـ كأى مرشـــد ناجح ـ أعضاء هيئة التدريس والادارة بالمدرسة ، ويقدر الدور الذى يقوم به كل منهم ٠

والمفروض أن يقوم المرشد عند تعيينه بالمدرسة ، بتعريف موظفيها عن طريق ناظر المدرسة بالدور الذى يستطيع القيام به فى مساعدتهم على دراسة التلاميذ ، ولكنــــه يعتقد أن المبادأة يجب أن تأتى من جانب المدرسين الذين عليهم أن يطلبوا مساعدته لهم ، وأنه يستطيع أن يقدم لهم أطيب المساعدات اذا ما أحسوا أنفسهم بحاجتهم الى المساعدة وطلبوها منه ٠

وعندما يطلب المدرس المساعدة ، فان المرشد يحاول معاونته على فهم حقيقة شعوره نحو تلاميذه ، وعلى تعرف مشاعر التلاميذ ووصفها ٠

والمرشد هنا يقوم بمساعدة المدرسين على اعداد اجتماعات دراســة الحالة التى يقترحها أحدهم ، ولكنـــه غالبا يتردد فى أن يقترح هو هـــذه الاجتماعات • فالمبادأة يجب أن تأتى من جانب المدرسين ، وذلك حتى يضمن تعاونهم جميعا فى دراسة الحالة ، ويعطيهم الفرصة لتحويل الحالة التى يشعر أنها بحاجة الى مساعدته • ومع ذلك اذا أحس بحاجته الى مساعدة أى فرد من هيئة المدرسة ، فانه لا يتردد فى طلب مساعدته • وبمعنى آخر يعتقد المرشد الذى يدين بفلسفة الارشاد غير الموجه ببساطة أن على الشخص الذى يحتاج لمساعدة أن ينقدم يطلب تلك المساعدة •

الارشـــاد الموجـــه أو المبـــاشر

بينما يهتم الارشاد غير المباشر بمساعدة التلميذ على تفهم نفسه ، فان الارشاد المباشر يهتم أساسا بمساعدته على حل المشكلة التى يتقدم بها الى المرشد ، ويستهدف أيضـــا بالاضـــافة الى ذلك زيادة قدرته على التكيف • والمرشد فى مدرسة الارشاد الموجه ، يعتقد أن المشكلات المعقدة الحالية تؤثر فى سلوك التلميذ ، وأنه بتغلبه على هذه المشكلات يكتسب بالتدريج قدرة على النكيف • ويعتقد المرشد هنا أيضا ، أن الاشباع والرضا اللذين يتحققان للتلميذ نتيجة لحل مشكلاته الحالية يزيدان من ثقته بنفسه وبالمرشد الذى يساعده ، وأن تلك الثقة تساعد التلميذ على التصدى لمعالجة مشكلاته بنجاح متزايد •

والمرشدون فى مدرسة الارشاد الموجه يعطون أهمية أكبر لدور المرشد فى عملية الارشاد ، ويؤكدون أهمية التشخيص ، ويتشككون فيما اذا كان التلميذ لديه فعلا القوة التى تساعده على حل مشكلاته الشخصية • ومع أنهم يؤمنون بأن المعلومات يجب أن تعطى للتلميذ فقط عندما يشعر بحاجته اليها ويقدر معناها لديه ، فانهم يعتقدون أيضـــا أن للمرشـــد أن يستثير حاجة التلميذ للمعلومات اذا كان فعلا يحتاج اليها ولو لم يطلبها ، ويعتقدون أيضا أن للمرشد حق اسداء النصائح •

ويعتقد المرشدون من هذا النوع أن هنـــاك من التلاميذ من يحتاج الى مساعدة ، ولكنه لا يسعى فى طلبها • ولهذا فانهم يتخذون الاجراءات لمساعدة مثل هـــؤلاء التلاميذ • ويتم اتصال مرشـــد المدرسة بهؤلاء التلاميذ خـــلال

المقابلات الدورية التى يعقدها مع التلاميذ المسئول عنهم بالمدرسة ، وعن طريق المدرسين الذين يحولونهم اليه ، أو عن طريق اتصاله بهم اتصالا مباشرا ٠

ويعتقد أصحاب مدرسة الارشاد الموجه أن من حق المرشد أن يناقش القرارات غير السليمة التى يتخذها التلميذ ويحثه على اعادة النظر فى هـذه القرارات ٠ ومع كل فهم يقررون أن التلميذ هو المسئول عن اختيار قرارات جديدة بمساعدة المرشد ٠

مفهوم التلميذ عن العلاقات فى الارشـــاد

قد يناقش المرشد والتلميذ موضوعات متنوعة فى أثناء المقابلة الأولى حتى يتم التعارف بينهما ، وفى هذه المقابلة قد لا يتناول الحديث مشـــكلة التلميذ كليـــة ٠ وغالبا ماتكون هذه المقابلة ممتعة للتلميذ ، ولو أنه أحيانا ما يتساءل عما اذا كان قد استفاد من تلك المقابلة ٠ وهو عادة لا يفهم لماذا طلب منه المرشد أن يملأ استمارة البيانات الشخصية الخاصـــة بتاريخ حياته ، ولا لماذا يطلب منه تأدية بعض الاختبارات ، ومع هذا فهو لا يمانع فى تنفيذ المطلوب منه ، وخاصة لأنه يجد معاملة لطيفة من جانب المرشد واستعدادا منه لمساعدته ٠ والواقع أن الأسلوب الرسمى الذى يستخدمه المرشد فى جمع المعلومات يذكر التلميذ بزياراته للطبيب ، وغالبا ما يخرج التلميذ من مقابلة المرشد بنتيجة هى أن هذا المرشد يعلم الكثير عن الناس وعن طريقة مساعدتهم فى حل مشكلاتهم ٠

ولا يلبث التلميذ أن يتبين أنه يستطيع أن يتكلم فى كل ما يختار من موضوعات ، وأن المرشد يسهل له الموقف ويساعده على الحديث عن نفسه ٠ وبدهى أن يقوم المرشد بتوجيه أسئلة للتلميذ تذكره بنقاط فاته أن يتحدث عنها ، فليس هناك شيء يمكن التجاوز عنه ، بل لابد من معرفة كل صغيرة وكبيرة ٠ ولابد للمرشد من الحصول على الصورة الكاملة للمشكلة قبل أن يتمكن من تقديم المساعدة المجدية ٠ وعادة لا يجد التلميذ أية صعوبة فى تقبل الأمر الواقع والتعاون التام مع المرشد بتزويده بكل المعلومات التى يطلبها ٠

ولكن هناك بعض الحالات التى يشعر فيها التلميذ بشيء من الاستياء حين يحس بعدم جدوى كل هذه الأسئلة ٠ ومع ذلك فهو يواصل الكلام عن نفسه عن ماضيه وحاضره وخططه للمستقبل ، ويسأله المرشد جميع أنواع الأسئلة

عن أسعد وأتعس لحظات حياته ، وعن طفولته المبكرة ، وعن منزله وأفراد أسرته وكيف يشـعر نحوهم ، وعن أصدقائه والأشـــياء التى يحبها والتى يكرهها · ومع ذلك يجرى الحديث سلسا وببساطة تكاد تجعله لا يدرك أحيانا أنه يجيب فعلا عن كل تلك الأسئلة الشخصية ·

وما أن تتوطد معرفته بالمرشد ، حتى يكتسب ثقة حقيقية به وبكفاءته ومهارته المهنية · ويتوطد ثقته بقدرة المرشد لا يجد أية غضاضة فى تزويده بالمعلومات التى يطلبها ، ويصبح متأكدا من أن المرشد سيقدم له المساعدة التى يحتاج اليها بدرجة تجعله يستريح البال ، ويترك المرشد مشغولا بالأمر. فهو يشعر بالراحة عندما يرى أن المرشد لا يتركه يقع فى أخطاء لا لزوم لها فى أثناء حله لمشكلاته ، فضلا عن تمهيد الطريق له كى تزداد معرفته بنفسه·

ومع كل فان قيام التلميذ باتخاذ بعض القرارات بنفسه ، أمر لا مفر منه ، فاذا لم يكن قادرا على التفكير فى الحلول البديلة ، فانه يستطيع دائما الاستعانة بالمرشد لتزويده باقتراحات جديدة ، وأحيانا قد يحتاج الاثنان الى معلومات وحقائق أكثر حتى ينمكنا من الاهتداء الى حلول جديدة للمشكلة ، ويمكنهما الحصول على المعـــلومات الضرورية بطرق متعددة : فقد يستعينان بالاختبارات للحصول على بعض المعلومات كما سبق أن اقترح فى الفصول من السادس الى التاسع · وقد يحصلان على معلومات أخرى باستخدام الأساليب الأخرى غير الاختبارات ، كما هو موضح فى الفصل الخامس · وبعد الحصول على المعلومات الضرورية والاهنداء الى عدد من الحلول المحتملة ، تبرز مسئولية لتلميذ فى اختيار الحل الذى يناســبه من بينها · وقد يبدى بعض المقاومة أحيانا لمجرد شعوره أن المرشـد يحاول دفعه لاختيار حل معين ولـكن ثقته بالمرشد كفيلة بالتغلب على هذا الشعور فى أثناء المقابلة ·

وتقع مهمة انهاء مقابلات الارشاد على عاتق المرشد والتلميذ معا عندما يتفقان على أنهما قد توصلا الى حل لمشكلات التلميذ · ومع ذلك فقد ينقطع التلميذ عن الاستمرار فى مقابلة المرشد ، قبل أن يتفقا على وقف مقابلات الارشاد · ولكن اذا كان الاثنان قد تم بينهما الاتفاق على انهاء المقابلات ، فان التلميذ يجد دائما أن من السهل عليه أن يعود الى مقابلة المرشد متى واجـه مشكلات جديدة يتعذر عليه حلها بنفسه ·

مفهوم المرشـــد عن العلاقات فى الارشـــاد

يقوم المرشد الذى يؤمن بفلسفة الارشاد الموجه بدراسة تاريخ حياة التلميذ وما فيها من أحداث أو صدمات أو صراعات هامة قبل المقابلة الأولى . كما يقوم بمراجعة ما سجله عن المقابلة الأولى ومحتويات البطاقة التراكمية قبل المقابلات التالية بحثا عن الحل المحتمل للمشكلة الحالية التى يعانى منها التلميذ . وكلما زادت معرفته بالتلميذ زادت قدرته على مساعدته على فهم القوى والعوامل المسببة للمشكلات ، كما يفكر فى الطرق التى يساعد بها التلميذ على ادراك العلاقة بين مشكلته الحالية وأية مشـــكلة أخرى يكون قد اكتشفها .

ومع أن المرشد هنـــا يؤمن بأن على التلميذ أن يتخذ القرار النهائى ، الا أنه يعتقد أن من واجبه أن يساعد التلميذ فى الحصول على المعلومات التى يستعملانها معا فى تحديد الحلول المحتملة للمشكلة ، وأن من حقه أن يعطى التلميذ النصائح التى تتفق مع تشخيصه للحالة . واذا تخير التلميذ حلا يعتقد المرشد (بناء على التشخيص الذى وصل اليه) أنه حل غير حكيم ، فانه يثير من الأسئلة ما يحفز التلميذ على اعادة تقويم ذلك الحل .

ولما كان المرشد يحتاج الى أوضح صورة كاملة عن الموقف ، كان من الضرورى تسجيل ما يجرى فى المقابلات . ويهتم بعض مرشدى الارشـــاد الموجه بأخذ تقارير كاملة عن كل مايجرى أثناء المقابلة ، بينما يسجل البعض الآخر ملاحظاته بعد نهاية المقابلة . ويرمى المرشـــد الذى يسجل ملاحظاته أثنـــاء المقابلة الى الاحتفاظ بسجل مفصل عن كل ماناقشـــه مع التلميذ ؛ أما المرشد الذى لا يسجل ملاحظاته أثناء المقابلة فيعتقد أن تدوين الملاحظات قد يعوق تهيئة الجو المناسب لتكوين العلاقة المشجعة مع التلميذ ، ولهذا فانه يفضل التضحية ببعض مايفوت عليه تدوينه من بيانات فى سبيل تهيئة الجو المناسب للعمل . وبعد انتهاء المقابلة يقوم المرشد فى كل من الحالتين بمحاولة استخلاص المعلومات الهامة التى تساعده على الوصول الى التشخيص السليم.

ويلجأ كثير من هؤلاء المرشدين الى تمضية بعض الوقت مع التلميذ فى « الدردشة » لتزداد معرفته به ، ولخلق جو تسوده الصداقة . وقد يدور هذا الحديث حول نواحى النشاط المدرسى ، أو اهتمامات التلميذ الخاصـــة التى لاحظها ، وغير ذلك من موضوعات يعتقد المرشـــد أن التلميذ يهتم بها . ومن

النادر أن يتنبه المرشد الى أنه قد يستغل تلك « الدردشة » لمجرد خلق الجو المناسب للعلاقة الارشادية السليمة ، ومثل هـــذه « الدردشة » ليس لها مايبررها فى هذه الحالة ، فالمرشد الناجح لا يحتاج فى الواقع الى الاعتماد على مثل هذا التصرف ٠

ولما كان المرشد فى مدرسة الارشاد المباشر (الموجه) يتحمل مسئولية التشخيص ، فانه يحتاج ، كما هو الحال فى الارشاد غير الموجه ، الى أن تتوافر له القدرة على خلق جو تسوده الصداقة يسمح فيـــه للتلميذ بسرد قصـته والكشف عن مشاعره تجاه نفسه ، والأشياء التى يقدرها أكثر من غيرها فى حياته ٠ ولا يكتفى المرشد بمتابعة حديث التلميذ ومشاعره ، ولكنه يستغل الحقائق والاحساسات فى عمل التشخيص الذى يعينه على أن يبين للتلميذ العلاقة بين مشكلاته وبين كل ما يقول ويحس ٠

ولتنفيس التلميذ عن مشاعره أهمية فى الارشاد المباشر ، كما هـــو الحال فى الارشاد غير المباشر ، ولو أن هذا التنفيس يستغل فى الارشـــاد المباشر بأسلوب ولغرض مختلف ، فبدلا من مساعدة التلميذ على استيضاح احساساته ومعرفتها عن طريق اخراج هذه الاحساسات والتعبير عنها ، حتى يستطيع المرشد متابعة مايقول،فان المرشد فى الارشاد المباشر يحاول تخليص التلميذ من التوتر الانفعالى ، حتى يستطيع معالجة مشكلاته على أسس منطقية، وأن يستخدم تفسير المرشد لسلوكه فى حل مشكلاته ٠

علاقة المرشـــد بهيئة التدريس

يتحمل المرشد فى الارشاد المباشر (الموجه) مسئولية أكبر من تلك التى يتحملها المرشد فى الارشاد غير المباشر وذلك من جهة العمل مع زملائه بالمدرســة فى رسم برنامج التوجيـــه ٠ فهو الذى يأخذ الخطوة الأولى فى مساعدتهم على تخطيط برنامج للاختبارات ، وانشاء البطاقات التراكمية ،وهو الذى يدربهم على الاسهام فى عمل سجلات التوجيه ، وعلى تحسين خبراتهم فى أساليب دراسة التلميذ ، وهو الذى يجند خبراتهم لمعاونته فى دراســـة تلاميذه خلال اجتماعات دراسة الحالة ، وهو الذى يشجعهم على طلب مساعدته فى دراستهم لتلاميذهم ، كما أنه هو الذى يضع حدودا واضحة لدورهم ودوره فى عملية الارشاد ٠

وعندما يتعرف المرشد الى تلميذ يحتاج الى مساعدة ولكنه لم يطلبها ، فانه يطلب مساعدة المدرسين له فى دراسة التلميذ ، وقد يمهد لعقد اجتماع لدراسة الحالة ، على أمل أن يجد من بين المجتمعين من يعرف التلميذ ، ويجد فائدة فى احالته للمرشد • فاذا أيدت الدراسة المستفيضة التى تقوم بها المجموعة تشخيص المرشد ، فان عليه أن يناقشهم بصراحة فى الأسباب التى دعته الى طلب احالة التلميذ ، والطريق الذى يرى أن يتخذه أحـــد أفراد المجموعة لاحالة التلميذ •

الارشـــاد الخيارى

ينتخب المرشد الخيارى أحسن الأساليب من كل من مدرستى الارشاد الموجه والارشاد غير الموجه ، ويميل بعض المرشدين من هذا النوع الى ناحيـــة الارشاد غير الموجه ، بينما يميل البعض الآخر الى ناحية الارشاد الموجه تبعا لاتجاهاتهم الأساسية نحو التلاميذ ، ومقدار المسئولية التى يرون أخذها على أنفسهم •

ونظرا لأننا قد ناقشنا علاقات الارشاد فى كل من الارشاد الموجه ، وغير الموجه ، فلن نتعرض لها ثانيا فى مناقشة علاقات الارشـــاد الخيارى • وبدلا من ذلك سنقتصر على الجوانب الفريدة فى نوعها التى تميز الارشـــاد الخيارى • وفى سبيل تحقيق ذلك ، لابد من أن نأخذ فى اعتبارنا وجهتى نظر مختلفتين تماما يؤمن بهما فريقان فى الارشـــاد الخيارى ، أحدهما يدعى أنه يستخدم أحيانا أساليب الارشاد غير الموجه ، وأحيانا أخرى أساليب الارشاد الموجه ، تبعا لشخصية التلميذ ، ونوع المشكلة • ويؤكد الفريق الآخر أنه رغم استطاعته اختيار أساليب كل من الارشاد الموجه والارشاد غير الموجه ، فهو لا يستطيع مواءمة أساليبه لتلميذ معين ومشكلات معينة ، فهو يعتقد أن قيمه الأساسية وخاصة اتجاهاته نحو التلاميذ هى التى ستحدد الأســلوب الذى يتبعه فى العمل معهم •

والمرشد الخيارى الذى يعتقد بوجوب اختيار الأساليب المناسبة ، على أساس حاجات التلميذ ومشكلاته يقوم فى أثناء مساعدته للتلميذ على مناقشة مشكلاته بتقرير ما اذا كان سيستخدم معه أسلوب الارشاد الموجه (المباشر) أو الارشاد غير الموجه (غير المباشر) ، ولهذا السبب يعتقد أنه يجوز للمرشد

اصدار أحكام تشخيصية • ويستفيد المرشـدون من التصنيف التشخيصى الذى وضـــعه « بوردن (١) وبيبنسكى (٢) » للمشكلات فى عمل تشخيص للحالة ، وفى تحـــديد الطريق الذى يجب أن يسلكه فى عمله مع التلميذ • ويعمد بعض المرشدين فى الارشاد الخيارى الى اتباع الأسلوب غير الموجه ، بينما يقومون بتصنيف مشـــكلات التلميذ ، فى حين يلجأ البعض الآخر الى استخدام أساليب الارشاد الموجه فى هذه المرحلة •

وفى حالة ما يتطلب التشخيص تغيير المرشد للأسلوب الذى يتبعه مع التلميذ ، يجب عليه أن يوضح للتلميذ دوره الجديد ، ولو أن التلميذ أحيانا يدرك التغيير الذى حدث فى دور المرشـــــد دون شرح أو توضيح • أما اذا تسبب تغيير المرشد لدوره فى ارتباك التلميذ وحيرته فتصبح من مسئولية المرشد تهيئة الموقف للتلميذ كى يتحدث عن الدور الجديد الذى يقـــوم به المرشد ، ولماذا قام بتغيير هذا الدور اذ لابد أن يعرف التلميذ ما الذى يتوقعه من المرشد •

وعلى النقيض يعتقد المرشد الخيارى الذى يقاوم فكرة تغيير دوره أن قيم المرشد الشخصية تحدد حقيقة شعوره نحو التلميذ ، والأسلوب الذى سيتبعه معه • وينتقد هذا الفريق الفريق الآخر على أساس أن تغيير المرشد لدوره فيه بلبلة للتلميذ ، ويؤثر على نجاح المرشد ، لهذا يتساءلون عما اذا كان المرشد الخيارى يحتاج الى تغيير دوره وأسلوبه • ويرى النقاد أن على المرشد بدلا من تغييره لدوره أن ينبنى لنفسه وجهـــه نظر وفلسفة معينة ، ثم يختار من مدرستى الارشاد الموجه وغير الموجه الأساليب التى تسمح له بمزاولة عمله فى اطار الفلسفة التى قد تبناها • ولهذا فهم يعتقدون بامكان تكوين نمط واحد

---

(١) Edward S. Bordin, "*Diagnosis in Counseling and* Psychotherapy," Educational and Psychological Measurements, 6 (No. 2) : 169-84, Summer 1946.

(٢) Harold B . Pepinsky, The Selection and Use of Diagnostic Categories in Clinical Counseling, Applied Psychology Monograph (No. 15), Stanford University Press, Stanford, Calif., 1948.

من العلاقات مع التلاميذ بدلا من تغيير الأســـلوب الذى يعتقد فى صلاحيته بعض المرشدين الخياريين ٠

ولكن الفشل فى فهم اتجاهات المرشـد تجاه التلميذ ليس مشـــكلة الارشاد الخيارى فقط ، فمن المألوف فى الارشاد الموجه (المباشر) أن نجد من المرشدين من يؤكد لزملائه ويخبر تلاميذه أن من واجب المرشد أن يســـاعد التلميذ على الوصول الى الحلول المحتملة للمشكلة ، ولكن عليه ألا يتدخل فى اختيار التلميذ للحل النهائى المناسب له ، ومع كل فقد نجد فى سجلات تقارير مقابلاته تقريرا يحاول فيه اقناع التلميذ بأفضلية حل من الحلول على الحلول الأخرى ٠

وقد يحدث نفس الشىء فى الارشاد غير المباشر ، حيث نرى مرشـــدا لا يتفق سلوكه وأساليبه مع الفلسفة التى يؤمن بها ، فمع أنه قد يقول ان من واجب المرشد أن يترك التلميذ يتحدث فى الموضوع الذى يختاره ، الا أننا عند سماع تسجيلات بعض مقابلاته قد نجد من بينها تسجيلا نسمع فيـــه المرشد يستجيب بصفة مستمرة الى الجزء المعين من استجابات التلميذ الذى يهتم بمجال واحد من مجالات المشكلات ـ ربما المجال الذى استنتج المرشد أن مشكلة التلميذ الحقيقية تقع فى اطاره ٠

وعلى كل فليس للقارىء أن يستنتج من المناقشـــة السابقة أن معظم المرشدين سواء فى الارشاد المباشر أو غير المباشر يفشلون فى العمل فى اطار الفلسفة التى يؤمنون بها ٠ قد يكون هذا هو الحال مع البعض ، ولكن على المرشدين دائما أن يواصلوا بذل الجهد لفهم اتجاهاتهم الأساسية مع البعض ، ولكن على المرشدين دائما أن يواصلوا بذل الجهد لفهم اتجاهاتهم الأساسية نحو تلاميذهم ، فلابد لهم أن يكونوا على دراية تامة بأى تناقض محتمل بين سلوكهم وبين اتجاهاتهم وفلسفتهم التى يؤمنون بها ، وهذه الناحية لها أهمية كبيرة بالنسبة لمرشدى الارشاد الخيارى لأن الكثير منهم يؤمنون بضرورة تغيير الأسلوب أو الاتجاه فى أثناء عملهم مع التلاميذ ٠

مفهوم التلاميذ عن العلاقات فى الارشـــاد

لما كانت أساليب الارشاد الخيارى تتباين تباينا كبـــيرا ، فان مفهوم الارشاد عند التلاميذ يختلف أيضا ، ولـــكن ليس بسبب اختلاف أساليب

المرشــــدين فقط • فكما أشرنا فى الفصل الخامس : كل ما يدركه الفرد أو يتذكره يتأثر بشخصيته •

ويواجه التلميذ مع المرشــــد الخيارى الذى قد تبنى معظم الاتجاهات الأساسية للارشاد المباشر (الموجه) نفس الخبرات المشبعة أو المحبطة التى قد يواجهها مع المرشد المباشر ، ويحدث نفس الشىء مع التلميذ الذى يتعامل مع أحد المرشدين الخياريين الذين تقبلوا فلسفة الارشاد غير الموجه واتجاهاته.

أما التلميذ الذى يقصد مرشدا خياريا تعود أن يغير أسلوب الارشاد فانه سيلقى خبرات تختلف عن الخبرات التى سيقابلها تلميذ يقصد مرشــدا من مدرسة الارشاد المباشر أو غير المباشر ، فعندما ينتقل المرشد من أســلوب الارشاد غير المباشر الى أسلوب الارشاد المباشر فان التلميذ عادة يتعجب للتحول الذى طرأ على المرشد ، وجعله يتحمل قدرا أكبر من المسئولية • فاذا كان التلميذ استقلاليا ميالا للاعتماد على نفسه فانه يستاء من هذا التغير فى أسلوب المرشد ، أما اذا كان التلميذ يميل الى الاعتماد على شخص آخر فانه سيرحب بهذا التغير ، وطبيعى أن التلميذ يستطيع أن يتقبل هذا التغيير اذا كان حدوثه مبكرا فى أول علاقة الارشاد •

ومع أن التلميذ يستطيع تقبل تغيير المرشد لدوره من الأسلوب المباشر الى غير المباشر أيضا ، فان هذا التغيير يكون أكثر صعوبة من التغيير من غير المباشر الى المباشر ، حيث ان المرشد يتبع منــــذ البداية الأسلوب الذى تعوده أثناء تعامله مع الأشخاص الراشدين ، ولهذا فهو يميل الى الاعتقاد فى أن المرشد سيعود الى طريقته الأولى •

وكما ذكرنا قبلا ، يؤدى تغيير المرشد لأسلوبه الى بلبلة التلميذ وحيرته، فهو يشعر أنه لا يستطيع الاعتماد على المرشد ، لأنه يستحيل عليـــه معرفة مايتوقعه منه ، وبدهى أنه كلما تعددت مرات تغيير المرشد لطريقته ، ازدادت حيرة التلميذ •

بقى أن نختبر مفهوم التلميذ عن طبيعة علاقته مع المرشد الخيارى الذى يستخدم الطرق المحددة التى سنشير اليها فى الفصل الثالث عشر • فهنا كما فى الارشاد غير المباشر نجد أن التلميذ هو الذى يسعى طلبا للمساعدة • ولأنه هو الذى حمل على عاتقه مسئولية الاتصال بالمرشد ، فهو يتقبل أيضا بسهولة كل المسئولية فى أثناء مقابلات الارشاد •

ويأخذ المرشد على عاتقه فى بعض الأحيـــان دعوة بعض التلاميذ الى مكتبه ليتحدث اليهم ، ولكنه لا يحاول أن يفعل ذلك مع كل التلاميذ ٠ وعندما يدعو اليه أحد التلاميذ فان التلميذ يتعلم كيف يستطيع المرشد مساعدته ، وبعد ذلك يقع على التلميذ عبء تقرير ما اذا كان يرغب فى تلقى تلك المساعدة. ولن يقع عليه أى ضغط لتقبل المساعدة التى يستطيع المرشد تزويده بها ٠

ولا يلبث التلميذ أن يدرك أن المرشـــد يؤمن به ، ويعينه على حل مشكلاته الخاصة ، فهو يساعده على أن يسرد قصته بطريقته الخاصة ، ويجد أن المرشد يفهم مشكلاته على نحو أفضل عندما يشرحها له جيدا ٠ فضلا عن ذلك فان المرشد يبدو فى نظر التلميذ أكثر حساسية لما يشعر به أكثر من حساسيته لما يقول ٠

وقبل أن يبدأ المرشـــد والتلميذ متعاونين فى البحث عن المعـــلومات اللازمة ، نجد أن المرشد يساعد التلميذ على التحدث بصراحة وحرية فى الوقت الذى يقوم فيه بدور فعال فى مساعدة التلميذ على الحصول على اجابات لمـــا استعصى عليه من أسئلة ٠ ولا تقتصر مساعدته على توجيه التلميذ الى المصادر التى يحصل منها على المعلومات الضرورية ، بل انه يعده سيكولوجيا للاستفادة من خبرة البحث عن تلك المعلومات ٠ واذا تطلب الأمر تطبيق بعض الاختبارات فان التلميذ يكون له دور هام فى اختيار تلك الاختبارات ، وهنا لابد أن يفهم لماذا يأخذ اختبارات وماذا يتوقع الحصول عليه منها ، وماهى المصادر التى يستطيع أن يقصدها لاستكمال المعلومات التى يحصل عليها من الاختبارات ٠ ويشعر التلميذ بمسئولية تجاه كل تصرفاته ، وأن عليه أن يتعلم كيف يبت فى أموره بنفسه ٠ وهو الذى يقوم بانهاء مقابلاته مع المرشد عندما يشعر أنه يستطيع الاعتماد على نفسه ، وهو يعرف بطبيعة الحال أنه يستطيع أن يعود للمرشد فى أى وقت يشعر بالحاجة الى مساعدته ٠

مفهوم المرشـــد عن العلاقات فى الارشـــاد

يستطيع المرشد الخيارى (كما هو موضح فى الفصل الثالث عشر) أن يستخدم المهارات التشخيصية التى يستخدمها المرشد فى الارشاد المباشر ، كما أنه يستخدم وسائل « الاستجابة الى المشاعر » التى يستخدمها المرشد فى الارشاد غير المباشر ٠ ورغم أنه يستخدم أساليب الارشـــاد المباشر فى

التشخيص ، فهو لا يهتم بالبحث عن الحقائق المتصلة بماضى التلميذ ، فهو يعتقد أن المعلومات ذات الصلة بالمشكلة الحالية والأسئلة المتعلقة بها ستبرز أثناء المقابلات ، عندما تدعو الحاجة اليها • وهو لا يرى فى نفس الوقت أى مانع من تزويد التلميذ بالمعلومات التى لا تتوافر له ، أو التى يتعذر عليه الحصول عليها ، الا بعد جهد أكبر بكثير مما قد يبذله المرشد فى الحصول عليها •

ولا يلجأ المرشد الخيارى الى فرض تشخيصه على تفكير التلميذ ، بل يستخدم هذا التشخيص ليفهم التلميذ ويتقمص شخصيته وجدانيا وليساعده على أن يجد الاجابات الصحيحة لأسئلته • وهو يترك للتلميذ قيادة الطريق ، ويحاول التأكد بين آن وآخر مما اذا كان متتبعا لما يقوله التلميذ وما يحس به. كما يحاول التأكد أيضا مما اذا كان مستبصرا بالموقف كما هـــو فى نظر التلميذ • ومع أن بعض المرشدين يقومون برد احساسات التلميذ اليه ثانيا بقصد حثه على اعادة النظر فيها ، الا أن هذا الغرض ليس هو الدافع للمرشد الخيارى على اتباع هذا الأسلوب • انه يعكس احساسات التلميذ اليه ثانيـا ليتأكد من سلامة فهم كل منهما للآخر • ويعتقد المرشد أن التلميذ عندما يعبر عن نفسه حيث تكون الألفاظ التى يعبر بها ذات معنى عند المرشـــد ، فان التلميذ غالبا ما يكون فى سبيله الى فهم نفسه بشكل أوضح •

علاقة المرشـــد بهيئة التدريس

يهتم المرشد الخيارى بمساعدة المدرسين على تحسين وسائل التوجيه ، كما فى الارشاد المباشر ، ولكنه يفضل أن ينتظر حتى يطلب منـــه أحدهم المساعدة فى رسم برنامج التدريب • أما من جهة دراسة التلاميذ فهو يفضل أن يقوم بطلب المساعدة من زملائه أعضاء هيئة التدريس ، كما أوضحنا فى الفصل الأول •

وعندما يذهب المرشد الخيارى لتسلم عمله الجديد فى المدرسة ، فهو غالبا لا يكون ميالا للسيطرة كما هو الحال مع المرشد المباشر ولا يكون سلبيا كما فى حالة المرشـــد الذى يدين بفلسفة الارشـــاد غير المباشر ، ومع كل فالمرشدون من المدارس الثلاث يفضلون أن يتم تعريف هيئة التدريس والادارة بالمدرسة بتفاصيل مسئولياتهم • وبينما ينتهى الأمر عند هذا الحد بالنسبة لمرشد الارشاد غير المباشر ، نجد أن المرشد الخيارى يقوم بزيارة التلاميذ فى

الفصول وجماعات النشاط ، ليوضح لهم عمله ويجيب على أسئلتهم عن طبيعة مهمته فى المدرسة • وهو يتجنب من ناحية أخرى دعوتهم للاجتماع به ، كما قد يفعل المرشد المباشر ، لأنه لا يلجأ الى هذه الوسيلة الا عندما يستنفد كل ماعداها من وسائل • فهو اذا ما اكتشف تلميذا قد يفيده الارشاد لجأ الى المدرسين طالبا مساعدتهم فى دراســة التلميذ ـ غالبا على شـــكل اجتماع لدراسة حالة • فاذا ما استقر رأيهم على أنه محق بشأن هذا التلميذ اتفق معهم على الأسلوب الذى سيقومون بتحويل التلميذ له على أساسه ، فاذا لم يتم تحويله بعد وقت مناسب (تبعا لحدة المشكلة) فانه يلجأ الى المدرسين ثانيـا طالبا متابعة دراســـة الحالة • فاذا رأوا أن احالة التلميذ أمر ضرورى فانه يستشيرهم فيما اذا كان الأنسب دعوة التلميذ أم الانتظار حتى تأتى مناسبة يتم فيها احالته بصـــورة طبيعية • ومن الطبيعى أنه يقوم بشرح مميزات وعيوب دعـوة التلميذ لمقابلته ، وعندئذ يتم فى اجتماع المدرســين اتخاذ التوصية الملائمة • وعادة يتعهد المرشد بتنفيذ ما اتفق عليه •

وفى خلال كل هـــذه الاجراءات ، تتحقق للمدرسين الفرصة لتحسين وسائلهم فى دراسة التلميذ وفهمهم لمهمة المرشـــد والخدمات التى يؤديها • وبدهى أن يقوم المرشد دائما بالتعبير عن احترامه لهم ولكفايتهم المهنية •

العلاقات المثالية فى الارشـــاد

لما كان مفهوم المرشد عن العلاقات فى الارشـــاد ، يختلف باختلاف الفلسفة التى يؤمن بها المرشد ، فانه من المتوقع أن يحدث تباين فى تعريفهم للعلاقة السليمة الواجب أن تكون بين المرشد والتلميذ • ولكن الواقع أن هذا الاختلاف لم يظهر فى البحث الذى قام به « فيدلر » (١) عنـــدما جمع آراء المرشدين • فقد دلت نتائج هذا البحث على أن المعالجين على اختلاف الفلسفة التى يدينون بها ، قد اتفقوا على مفهوم العلاقة المهنية المثالية ، كما استنتج « فيدلر » أن القدرة على فهم هذه العلاقة ووصفها تتوقف على الخبرة والتخصص المهنى ، أكثر من تأثرها بالفلسفة التى يؤمن بها المرشد •

---

(١) Fred E. Fiedler, "The Concept of an Ideal Therapeutic Relationship, Journal of Consulting Psychology, 14 (No. 4) : 239-45, August 1950.

وفيما يلى ملخص لأهم ما جاءت به نتائج بحث « فيدلر » من خصائص مميزة لتلك العلاقة العلاجية المثالية :

– أن يكون هناك تقمص أو مشاركة وجدانية .
– أن يكون بين المعالج والعميل تفاهم تام .
– أن يلتزم المعالج بدقة بمشكلات العميل .
– أن يكون للعميل الحرية ليقول كل مايريد .
– أن يتوافر جو من الثقة والأمانة المتبادلة .
– أن يتوافر الوئام والوفاق توافرا تاما .
– أن يأخذ العميل دورا فعالا .
– أن يترك المعالج للعميل الحرية لاتخاذ القرارات التى تخصه .
– أن يتقبل المعالج كل ما يعبر عنـــه العميل من احساسات على أنها احساسات طبيعية مفهومة .
– أن يسود الموقف جو من التسامح .
– أن يكون المعالج على وعى وفهم .
– أن يشعر العميل فى معظم الوقت أنه مفهوم على حفيقته .
– أن يكون المعالج قادرا على فهم المعالج .
– أن يحاول المعالج باخلاص فهم مشاعر العميل .

وفى نفس الوقت يعتبر فيدلر أن الخصائص الآتية هى آخر ما يجب أن تتصف به العلاقة المثالية :

– أن يلجأ المعالج الى العقاب والتأديب .
– أن يشعر المعالج العميل أنه غير مرغوب فيه .
– أن يبدى المعالج عدم احترام وتقدير للعميل .
– أن تتسم العلاقة بالبرود أو تميل الى أن تكون علاقة رسمية .
– أن يضع المعالج العميل فى مكانه ، متصورا أنه يستطيع أن يفكر بعقليته .
– أن يتزلف المعالج الى العميل .

ـ أن يحاول المعالج أن يلفت نظر العميل الى مهارته وعلمه ٠

ولا شك أننا نتوقع من المرشدين الأكفاء أن يتفقوا على هذه الخصائص ٠ ومع كل فان الأساليب الفردية التى يتبعونها قد تختلف ، لأن المرشـــدين لا يستطيعون جميعا تطبيق هـــذا المقياس النموذجى على سلوكهم ، أو لأنه لا ينتظر أن يتساوى المرشدون فى تحمسهم للتقيد بهذا المقياس ٠ ومع كل فانه من المهم أن يتفق المرشدون المتخصصون على المثل العليا التى يسعى اليها كل منهم ، وعلى السلوك الذى يتحتم عليهم جميعا أن يحاولوا تجنبه ٠ ان هذا الاتفاق يدل على أن الاعداد المهنى والخبرة هما العاملان المسئولان عن الاختلافات الحقيقية ٠

SUGGESTED READINGS

Examine each of the four references cited below and answer these questions about each :

a. Into which of the three counseling groups would you place each of the four writers ?
b. What does each writer believe the client should do while receiving counseling ?
c. What does each writer believe the counselor should do ?
d. What does each writer think is involved in a counselor's formulation of a diagnosis ?
e. How does each writer conceive of the crystallization of the client's plans ?
f. How does each writer discriminate between giving information and giving advice ?

1. Bordin, Edward S., "Diagnosis in Counseling and Psychotherapy," *Educational and Psychological Measurements*, 6 (No. 2) : 169-84, Summer 1946.
2. Erickson, Clifford E., *The Counseling Interview,* Prentice Hall, New York, 1950, Chapter I, II, and III.
3. Rogers, Carl R., *Client-Centered Therapy,* Houghton Mifflin, Boston, 1951, Chapters II, III, and IV.
4. Williamson, E. G., *Counseling Adolescents,* McGraw-Hill, New York, 1950, Chapters V and IX.

SUGGESTED FILMS

1. *Counseling—Its Tools and Techniques,* 22 minutes, Vocational Guidance Films, 1948. The script for this film was

prepared by the staff of the Institute of Counseling, Testing, and Guidance at Michigan State College. It shows a trained class counselor working with a junior boy who is about to quit school.

a. How did Mr. Jenkins help Bob talk about his problem ?
b. Where do you think Mr. Jenkins was most effective ?
c. Where do you think he was least effective ?
d. What would you have done differently ?
e. How did Mr. Jenkins project himself into Bob's life ?
f. How do you think Mr. Jenkins would define his responsibilities in the counseling situation ?
g. How do you think he would define Bob's responsibilities ?
h. In which of the counseling groups would you place Mr. Jenkins ?

2. *Client-Centered Therapy,* two parts—30 minutes each, produced by Carl R. Rogers and Reuben Segel, State College of Pennsylvania, State College, Penn., 1953.

a. How did Rogers' work with the graduate student differ from his work with the middle-aged mother ?
b. In what ways did he function differently than Mr. Jenkins did in the Michigan State College staff's film ?
c. Where do you think he was most effective ?
d. Where do you think he was least effective ?
e. What would you have done differently ?

١٣ الإرشاد الفردى





سيتناول هذا الفصل عملية الارشاد ، وسيبين كيف يستطيع المرشد معالجة بعض مشـــكلاته المألوفة • ويجب ألا يغيب عن بالنا أن الكثـــير من المشكلات التى يقابلها المرشد النفسى ، هى نفس المشكلات التى يقابلها المدرس فى عمله مع التلاميذ • فمثلا ، يتمنى كثير من المدرسين أن يعرفوا كيفيـــة اقامة جو يسوده التسامح والتشجيع داخل حجرة الدراسة ، وكيف يحسنون الاجابة على الأسئلة الشخصية التى يثيرها التلاميذ ، وكيف يدربون تلاميذهم على التحدث بهدوء ووضـــوح وصراحة ، وهم يحاولون الافصـــاح عما فى

نفوسهم • ويقابل المدرس مشكلات أخرى مشابهة لتلك التى يقابلها المرشد أثناء اشتراكه فى بعض خدمات التوجيه مثل مساعدة التلاميذ عند اختيار شعب الدراسة التى تناسبهم • وبزيادة معرفة المدرس بالأساليب التى يتبعها المرشد ، يصبح بامكانه أن يسهم فى خدمات التوجيه التى تسند اليه بكفاءة متزايدة •

وعلى المدرس من جهة أخرى ، ألا يتصور أنه ينتظر منه القيام بالعلاج النفسى ، فالعلاج النفسى عمل معقد تقع مسئوليته على شخص متخصص ، بل ان معظم المرشدين الذين يعينون فى المدارس ليسوا على درجـــة من الاعداد والتدريب تسمح لهم بأن يقوموا بأكثر من مساعدة التلاميذ العاديين على حل مشكلات التكيف التى يعانون منها • أما علاج حالات اضطرابات الشخصية الحادة ، فهى من مسئولية المرشد النفسى أو الطبيب النفسى • ومع كل فان المدرس يجب أن يكون على دراية بوظائف المرشـــد ، حتى يستطيع أن يقوم بدوره فى برامج التوجيه بالمدرسة •

والآن ما الذى يحدث عندما يحضر أحـــد التلاميذ لمقابلة شخصية مع المرشد ؟ تستهل المقابلة عادة بتبادل التحية ، ثم يبدأ الحديث الذى قد يتناول أهم مشكلات التلميذ أو لا يتناولها • وقد يخيم الصمت بعض الوقت ، وتظهر حاجة التلميذ للمساعدة على الكلام ، وقد يسأل الأسئلة أو يعبر عن مشاعره أحيانا بشكل انفجار انفعالى مفاجىء وأحيانا أخرى بهدوء وتألم ، وهو أحيانا يتخذ قرارا معينا أو يستمر فى الحديث ، ثم يتفق على موعد آخر مع المرشد ، ثم يغادر المكان • وفى أثناء ذلك ينصت المرشد ويبذل جهده ليشعر التلميذ بأنه يتقبله ويفهمه ، ويجيب على أسئلته محاولا تجنب اعطاء النصائح ، ويقوم بتسجيل ملاحظاته ، ويساعد التلميذ على أن يتابع الحديث بدون أن يحاول « الشوشرة » عليه فى فترات الصمت التى يجمع فيها شتات أفكاره • ويبذل المرشد جهده ليقرر ما اذا كان بوسعه أن يتابع العمل مع التلميذ أم أن من الأفضل أن يحوله الى شخص آخر أكثر قدرة على مساعدته ، وأحيانا يذكر المرشد التلميذ بما تبقى من وقت المقابلة ، وعنـــدما ينتهى الوقت ويغادر التلميذ المكان يبدأ المرشد فى تسجيل وتنظيم ملاحظاته عن المقابلة •

بدء المقابلة .

اذا كانت الفرصـــة قد أتيحت للمرشـــد قبل المقابلة لفحص البطاقة التراكمية للتلميذ ، كان من السهل عليه أن يفهمه ، ويدرك الموقف كما يراه التلميذ • ولـــكن قد يحدث أن يواجه التلميذ مشـــكلة عاجلة لا تسمح له بالانتظار ، فيضطر المرشـــد لمقابلته فورا • وفى بعض الأحيان يزور بعض الطلبة المرشد فى مكتبه للحصول على بعض المعـــلومات أو الحقائق المتعلقة بالسياسة المدرسية أو النشاط المدرسى ، وينتهى الأمر ببعضهم بمناقشـــة بعض مشكلاتهم الشخصية البالغة الأهمية • وفى مثل هذه الحالات يتحتم على المرشد أن يقابل التلميذ ويتحدث معه ، حتى ولو لم يكن لديه الفرصة للاطلاع على بطاقته التراكمية،وعليه أن ينصت له ويشجعه على التحدث عن الموضوعات التى تقلقه •

وعندما يقصد التلميذ المرشد لأنه يدرك بنفسه حاجته الى المساعدة ، فانه يكون لديه الحافز الذى يجعله على استعداد لعمل شىء لحل المشكلات التى تزعجه • وعادة يتحمل قدرا أكبر من مسئولية حل مشكلاته أكثر مما يفعل التلاميذ الذين يحولون الى المرشد دون أن يكونوا على دراية بسبب مقابلتهم له.

ويلجأ بعض التلاميذ الى المرشد بناء على نصيحة من المدرسين أو الآباء أو الزملاء ، كما يأتى اليه البعض بنـــاء على دعوته لهم • ولا يجنى هـــؤلاء أو أولئك الكثير من مقابلاتهم للمرشـــد حتى يدركوا جيدا أنهم بحاجة الى مساعدته ويعتقدوا عن يقين أنه قادر على مساعدتهم • وهذا ما حدث للطالب « بيلى » بالصف السابع (الأولى الاعدادية) عندما حوله مدرسه الى عيادة علاج القراءة • وكان المدرس قد حدد موعد زيارته للعيادة وزود المسئولين فيها بالبيانات الشخصية ، ولـــكن « بيلى » نفســـه لم يفهم جيدا حقيقة الأمر ولا سبب التحويل • وما ان دخل العيادة حتى قابلته سيدة بشوش ـ كانت قد تلقت بعض التدريب على الارشاد ـ وبدأت معـــه المقابلة التى دار فيها الحديث الآتى :

المتخصصة ـ أهلا بيلى ، لقد أخبرنى مستر كولنز مدرسك أنك آت اليوم لمقابلتى ، فقل لى ماهى المشكلة ؟

بيلى ـ يخيل الى أننى لست أجيد القراءة كما يجب ، وقد قال لى مستر كولنز ان بوسعك مساعدتى •

المتخصصة ـ اذن فقد حضرت هنا لأن مستر كولنز هـــو الذى طلب منك ذلك ، أنت اذن لا يعنيك كثيرا أن تحضر أو لا تحضر ؟

بيلى ـ ٠٠ (بعد تردد) ٠٠٠ لقد حضرت مباشرة ٠

المتخصصة ـ حسنا ٠٠٠ ولكنها لم تكن فكرتك ٠

بيلى ـ يخيل الى أنه ليس هناك ضرر من محاولة تحسين قراءتى ،ولكنى لا أحب المطالعة ، ولم أكن فى يوم من الأيام متفوقا فيها ، ربما أضيع وقتك سدى ٠

المتخصصة ـ اذن فأنت تعتقد أنك تحتاج الى تحسين قراءتك ، ولكنك لست متأكدا مما اذا كنت ستستفيد من حضورك الى هنا ٠

بيلى ـ هذا هو كل مافى الأمر ، وعلى كل فلن يضيرنى الحضور الى هنا، أو الى أى مكان آخر ٠

المتخصصة ـ تعتقد اذن أنك لن تخسر كثيرا بالحضور (فترة صمت) الواقع أنه سيكون من الصعب على أن أساعدك حتى تشعر برغبة أكيدة فى تحسين قراءتك ، أما اذا كنت على استعداد للعمل معنا بضعة شهور فثق أننا نستطيع مساعدتك ٠

وقد أدركت المتخصصة من المعلومات التى وردت اليها من المدرس عن بيلى أن حالته من الحالات التى يجدى معها العلاج ، ورغم أنها لم تكن متخصصة نفسية ، فقد أدركت أن بيلى لابد أن يشعر فعلا بأن مشكلة القراءة هذه هى مشـكلته هـــو حتى يستطيع مساعدته ٠ وقد كانت على يقين من أن مجرد استعداد بيلى لاطاعة أوامر مدرسه ليس بكاف لنجاح العلاج ، مالم تكن عنده الرغبة الحقيقية ٠

وبازدياد قدرة المدرســـين على التعرف الى التلاميذ الذين يعانون من المشـــاكل وباكتسابهم الخبرة فى تحويل التلاميذ بطريقة يفهم معها التلاميذ لماذا يتم تحويلهم ، يقل عدد الحالات التى يقابلها المرشدون ، وتكون مشابهة لحالة بيلى ، حيث يقوم المرشد بتوضيح المشكلة وشرحها للتلميذ بدلا من قيام التلميذ نفسه بعرضها على المرشد ٠ ومن المهم أن يدرك المرشد ما اذا كان التلميذ يحس بحاجته الى المساعدة أو أن شخصا آخر قد أحس بحاجة التلميذ

الى المساعدة وقام بتحويله الى المرشد • ان هـــؤلاء الذين يقومون بتحويل التلاميذ للمرشد عليهم بقدر الامكان أن يخطروا المرشـــد بالموضوع وسبب التحويل ، قبل أن يصل التلميذ لمقابلته • ان المعـــلومات التى يزودونه بها تساعده على أن يفهم حقيقة شعور التلميذ وتمهد له السبيل لمساعدة التلميذ على التعبير عن مشكلاته •

وحتى فى الحالات التى يحضر فيها التلميذ الى المرشد برغبته لا يستطيع المرشد أن يتبين فى الحال السبب الحقيقى الذى دفعه للحضور • فأحيانا يصرح التلميذ بمشكلات سطحية لمجرد التبرير ، وفى حالات أخرى يدخل مباشرة فى مناقشة المشكلة التى تقلقه • وبالرغم من أن معرفة سبب حضور التلميذ لها أهمية كبيرة للمرشد ، الا أن ذلك لا يبرر الضـــغط على التلميذ لمعرفة السبب وعلى المرشد بدلا من ذلك أن يبذل جهده لمساعدة التلميذ على الكلام فى الموضـــوعات التى يرغب فى التحدث فيها • وفى كل حالة ينبغى للتلميذ أن يزيح الستار عن الأسباب التى دعته للحضور الى المرشد عندما يشعر فقط بالرغبة فى مناقشة هذه الأسباب • وعلى المرشد أن ينصت الى كل ما يرغب التلميذ فى التحدث عنه ، وخلال استماعه للتلميذ غالبا يحصل على اجابات للأسئلة التالية : هذه الاجابات غالبا تساعد المرشد على فهم التلميذ وعلى تحديد علاقته :

ـ ماهى المشكلات التى يحتاج التلميذ الى مساعدة المرشد فى حلها ؟
ـ مع من تم للتلميذ مناقشة هذه المشكلات ؟
ـ كيف عرف التلميذ المرشد ؟ هل حضر لأن بعض زملائه من التلاميذ أخبروه أنهم استفادوا من مقابلة المرشد ؟ هل دله أحد المدرسين على المرشد ؟ هل تمت احالته بوساطة أحد موظفى المدرسة ؟
ـ ما الذى يتوقعه التلميذ من المرشد ؟

وبالرغم من أن التلميذ قد يقصد مرشدا كفئا يثق به فانه قد لا يجد فى المرشد كل ما توقعه منه ، فقد يأتى اليه وهو يعتقد ـ بناء على ما قاله له صديق أو مدرس ـ أنه سيجد شخصا يمكنه أن يرتكن عليه ، ولكنه لا يقابل من المرشد بمثل ما توقع منه • وهنا قد يخلف المرشد ظنه ويخيب أمله فى تزويده بحلول لمشكلاته كما كان يتوقع • واذا كان من جهـــة أخرى يتوقع علاقة أكثر استقلالا كما كان يتصور ، فانه قد يستاء من المرشد الذى يبذل

جهدا لمساعدته • هذه الاختلافات بين ما يجده التلميذ عند المرشد وما كان يتوقعه منه ، قد تكون نتيجة لاستخدام المرشد لأساليب مختلفة مع مختلف التلاميذ • وفى حالات أخرى يحدث الاســـتياء نتيجة لوجود اختلافات فى شخصية العميل الجديد عن شخصية ذلك الذى قام بوصف أساليب المرشــد له قبل حضوره ، فما يتصوره شخص عن العلاقة التواكلية قد يفهمه شخص آخر على أنه علاقة حرية واستقلال •

الدقائق الأولى من المقابلة

عندما يحضر تلميذ لمقابلة المرشد حسب الموعد المحدد له ، أو عندما يلتقى تلميذ بالمرشد فى احدى طرقات المدرسة،ويعرض عليه رغبته فى التحدث معه ، يتعين على المرشد فى الحال أن يعمل على اقامة أحسن علاقة ارشـــادية ممكنة مع التلميذ • ولقد أشرنا فى الفصل الثانى عشر الى أن مناقشة التلميذ التى تلى طلبه تحديد موعد لبدء المقابلات مع المرشد ، يجب أن تكون مناقشة ذات طابع اجتماعى يغلب عليها عنصر الصداقة والمحبة • ومن العناصر التى تحقق هذا الجو ترحيب المرشد بالتلميذ ودعوته الى الجلوس جلسة مريحة • وليس هناك قاعدة محـــددة لذلك ، فالمرشدون يختلفون ، فمنهم من يقول للتلميذ ببساطة : « أهلا بيل •• اسحب كرسيا واجلس ••• » ثم يبـــدأ المناقشة بعد ذلك مباشرة ، والبعض الآخر قد يعتبر أنه يخرج عن الأصول اذا لم يتبع أسلوبا تغلب عليه الصفة الرسمية • وكيفما كان الأمر ينبغى للمرشد دائما أن يتصرف بالأسلوب المناسب الذى يحس فيه التلميذ بالتقبل والترحيب •

وعادة يبدأ التلميذ بالحديث ، فهو الذى حضر للمرشد للتحدث معه ، وغالبا يبدأ الحديث بعد تبادل التحية مع المرشـــد • وقد لا يبدأ الطالب بالحديث عن المشكلة التى تشغل باله أكثر من غيرها ، فقد يحاول اختبار المرشد أولا (جس نبضه) قبل أن يبوح له بأهم مشكلة حقيقية تشغله ، ولكنه ما ان يلمس أنه يستطيع أن يضع ثقته فى المرشد ، وأن هذا المرشد يحاول أن يفهمه حتى يجد أنه لا بأس عليه من التحدث معه فى أى موضوع يهمه •

أما اذا كان الطالب يعانى صعوبة فى البدء بالحديث ، فان على المرشد أن يساعده بعبارة مثل هذه « ماذا على بالك ؟ » أو « ما الذى تحب أن تتحدث

بشأنه اليوم ؟ » • فبمثل هذه العبارات يستطيع المرشد اشعار الطالب أنه يعتقد تماما بأنه ما من مخلوق يعرف عن المشكلة أكثر من الطالب نفسه •

ومن الطبيعى أن يكون للطريقة والأسلوب الذى يتحدث به المرشـد كل الأهمية ، وبالرغم من أنه قد يستعمل الألفاظ الصحيحة المناسبة ، الا أن اللهجة والطريقة التى ينطق بها هذه الكلمات قد يجد فيها التلميذ تهديدا



المرشـــد يساعد الطالب على مناقشـــة مشـــكلاته

يجعل من العسير عليه أن يتابع الحديث ؛ وقد يبدى طالب آخر مقاومة بمجرد سماعه عبارة جافة من المرشد ، وكلتا الحالتين لا تساعد على خلق جو من الصـــداقة والتسامح يشعر فيـــه الطالب بأنه يستطيع أن يتحدث بحرية وصراحة عن مشكلاته •

ويعتقد بعض الكتاب أن من الضرورى أن يبدأ المرشد المقابلة ببعض « الدردشة » ليهدىء من روع العميل ويقيم معه علاقة ارشادية خاليـــة من التكلف والرسميات ، تسودها الصـــداقة والمودة • وهم يعتقدون أن حديثا اجتماعيا وديا عن نواحى النشاط المدرسى أو اهتمامات الطالب وميوله ، يمهد السبيل للطالب للتحدث عن مشكلاته الشخصية • ولكن الواقع أن استخدام المرشد لهذا الأسلوب يؤدى على العكس الى ابتعاد الطالب عن مشكلته ، بعد أن يكون قد وجد الشجاعة الكافية لمواجهتها •

وباتاحة الفرصة للطالب للتحدث عن شىء آخر غير مشكلاته نساعده على عدم مواجهة مشكلاته ، ولهذا كان من واجب المرشد أن يساعد الطالب عندما يأتى اليه على الحديث عن مشكلاته ، بدلا من تشجيعه على التحدث عن أوجه النشاط الاجتماعى ، أو غير ذلك من الموضوعات • واذا لم يكن الطالب قادرا على مواجهة مشكلاته ، فان على المرشد أن يساعده بمناقشته فى أســـباب ذلك ، وأحيانا يعود الطالب ثانيا الى « الدردشة » فى مثل هـــذه الحالات • ورغم أن المرشـــد يسمح للطالب بذلك ، الا أنه لا يجوز له هـــو نفسه أن يستعمل هذه الوسيلة ، فيلجأ الى « الدردشـــة » كنوع من الهروب لتأمين مركزه ، فمثل هذا التصرف منتقد لأن المرشد بتصرفه هـــذا يضع حاجته الشخصية فوق مصلحة الطالب • والحديث البعيد عن مشكلات الطالب فيـــه مضيعة لوقت المرشد ووقت الطالب نفسه ، وفضلا عن ذلك فهو يؤدى الى تأجيل مواجهة الطالب لمشكلاته •

اقامة جو ودى يتسم بالثقة والتقبل والتسامح

ناقشنا فى الفصول الأول والثالث والثانى عشر ، أهمية الجو الودى فى عدة مواقف ، وسنتناول الآن بعض تفاصيل اقامة هذه العلاقة الودية فى الارشاد • والعوامل الهامة المهيئة لاقامة هذا الجو متعددة ومنها : الدافع الذى حفز الطالب على أن يلجأ الى المرشد طلبا لمساعدته ، والطريقة التى يرحب بها المرشد بالطالب ، وكذلك الطريقة التى يســـاعده بها على الكلام • وسمعة المرشد وما يذاع عن نشاطه خارج نطاق عمله لهما أهمية كبيرة : فما يفعله فى أوجه النشـــاط المدرسى له تأثيره ، وانطباعات التلاميذ عنه اذا كان يقـــوم بالتدريس لها وزنها أيضا ، وما يبذله من وقت زائد فى مساعدة التلاميذ فى عملهم المدرسى يثير اهتمامهم • والخلاصة أن المرشد لا يكفى أن يكون مجرد

شخص يتقبل من يأتى اليه فى مكتبه ، بل يمكن أن يكون شخصا آخر وهو بعيد عن مكتبه ، ومع ذلك يساعد تلاميذه على وضع ثقتهم به · وينبغى أن يجد فيه التلاميذ من الصـــفات الشخصية ما يزيد ايمانهم به وتقبله أينما قابلوه وعملوا معه ·

ولفشل المرشد فى تقدير أهمية مشكلة الطالب ، كما يحس بها هو ، أثر معوق لاقامة علاقة ارشادية قويمة · فقد يبدو للمرشد أن المشكلة عادية ، ولكنها تكون ذات أهمية كبيرة للطالب نفسه · وقد يعلق المرشد بعبارة مثل : « لا تجعل هذه المسألة تضايقك ، انك ستنسى كل شيء عنها خلال يومين على الأكثر ··· » ، وهو لا يدرى أن فى مثل هذه العبارة مساسا بتقدير الطالب وحكمه على الأشياء ، مما يجعله يشعر أن المرشد لا يفهمه · فعندما يحاول المرشد طمأنته بمثل هذه العبارة فان الطالب لن يقتنع بأن المشكلة كلها ستمر وتنتهى بسرعة ، بل ربما قال فى قرارة نفسه « هذا الرجل لا يفهم أمثالنا من الأولاد ، انه لا يعرف كيف يتألم الشـــاب منا عندما تجرح فتاة يحبها احساسه » ·

والمثال الآتى من خبرة أحد المرشدين يبين لنا جانبا آخر من جوانب اقامة العلاقة الارشـــادية السليمة : كانت بنيلوب تحب والدها الذى توفى حديثا ، وكان يعنى لديها الكثير ، وما ان بدأت تتحدث عنه أمام المرشد حتى أخذت فى البكاء ، وكانت تتحدث قليلا ثم تبدأ فى البكاء ، وبينما كانت تبكى وتتحدث عن مشكلتها ، لم يحاول المرشد أن يبدى أسفه من أجلها ، ولكنـــه كان يحـــاول أن يعرف كيف تشعر وأن يســـاعدها على التعبير عن حقيقة شعورها · وأنصت فترة طويلة وهى تبكى دون أن يقول كلمة واحدة ، وأخيرا سكتت عن البكاء وقالت « أشكرك على أنك أتحت لى الفرصة كى أنفس عن نفسى بالبكاء ، وانى أشعر أننى الآن أحسن حالا · انك تفهمنى أليس كذلك؟ انك تعلم أننى يجب أن أبكى كى أفرج عن نفسى ولا تجعلنى أشعر بالخجل · لماذا يفسد علينا الناس بكاءنا ويشعروننا بالخجل عندما نبكى لنفرج مابنا من ضيق ؟! » ان ماقالته بنيلوت فى الواقع يؤكد لنا ببساطة أن طمأنة العميل والرثاء له أو الشفقة عليه ، ليست هى التى تساعد على تكوين علاقة فيها تشجيع وتسامح ، انما تقبل العميل واحترام شعوره ، هو الذى يؤدى الى تكوين تلك العلاقة المرغوبة ·

واستهتار المرشد بتكتم أسرار تلاميذه ، من الأمور التى لها تقدير كبير عند التلاميذ ، والقصة التالية تبين لنا كيف تمكن مستر بيل بلاك مدرس الرياضة بالمدرسة من كسب ثقة تلاميذه ، ولولا أن ناظر المدرسة كان انسانا واسع الأفق لحدث بينه وبين مستر بيل بلاك سوء تفاهم بسبب أحد تلاميذه ، فقد طلب منه تلميذ فى السنة الأولى الثانوية أن يقابله بعد درس الرياضة ، وما ان التقى به حتى دخل فى الموضوع رأسا ، وأخبره أنه قد سرق مبلغ ٢٠ جنيها من أموال النشاط الرياضى ، وقد ساعده مستر بيل بلاك على سرد القصة الكاملة للسرقة ، وقاما بمناقشة الدوافع التى أدت الى السرقة والنتائج المحتملة لها ، وهذا بعد أن تأكد أنه لم يتصرف فى النقود وأنها محفوظة فى مكان أمين ٠

وبعد انتهاء هذه المقابلة مع التلميذ ، دعا مستر بيل بلاك الى اجتماع مجلس المدرسة ، وفى هذا الاجتماع قام الناظر بشرح حادث السرقة ، وطلب مساعدة الأساتذة فى الوصـــول الى معرفة السارق ٠ وهنـــا أحس مســـتر بيل بلاك بأنه أمام مشكلة أخلاقية : هل يذهب الى ناظر المدرسة ويخبره عن الطالب السارق ، أم أن عليه أن يحفظ السر ؟ ولكنه سكت ولم يقل شيئا ٠

ومضت أربعة أيام ثم عاد التلميذ لمقابلة مستر بيل بلاك ولم يكن هناك من يعرف السارق سوى المدرس ، وبعد بضع دقائق سأل التلميذ مســـتر بيل بلاك عن سبب عدم القبض عليه واستدعائه لمقابلة ناظر المدرسة ٠ وترتب على ذلك أن دخل الاثنان فى مناقشة تناولت ماتحتمه المهنة على المرشـــد من الاحتفاظ بأسرار التلاميذ ، وشرح له مستر بيل بلاك أيضا لماذا تأكد من أن النقود المسروقة فى مكان أمين ٠

ثم طلب التلميذ من مستر بيل بلاك أن يعيد النقود الى ناظر المدرسة ، وأدرك المدرس احساس التلميذ بالنقص وعدم القدرة على مواجهة الناظر الثائر، ثم ناقشا معا هذا الاحساس بالتفصيل ، وأخيرا اقتنع التلميذ بأنه لا مفر من مواجهة الأمر الواقع واعادة النقود بنفسه الى ناظر المدرسة ٠ وعرض عليه مستر بلاك أن يمثلا معا موقف اعادة النقود ، على أن يقوم هو بتمثيل دور الناظر ، وقاما بتمثيل الدور عدة مرات وناقشا المشكلات التى قد تحدث عند محادثة الناظر واعادة النقود ٠ وأخـــيرا ذهب التلميذ لاحضار النقود ، بينما رتب مستر بلاك أمر مقابلته مع الناظر ، ولم يذكر للناظر سوى أن

هناك أمرا على جانب كبير من الأهمية سيعرض عليه ، وأنه يعتقد أنه سيقدر أهمية هذا الحادث عندما يتحدث مع الشخص الذى سيجىء لمقابلته • ولم يفصح الناظر عن شىء مما حدث بالضبط عندما أعاد التلميذ النقود اليه ، ولم يعرف مستر بلاك ما الذى قاله التلميذ لزملائه عنه ، ولكن تصرفاتهم وسلوكهم معه فيما بعد كمرشد أكدت له أن التلميذ المذكور لابد وأن يكون قد أخبرهم بشىء جعلهم ينقون به ويأتمنونه على مشكلاتهم وأسرارهم •

وفى اليوم التالى طلب مستر بلاك مقابلة ناظر المدرسة وشرح له دوره فى الحادث والمبادىء الخلقية التى تدخلت فى الحالة والأسباب التى دعته الى هذا التصرف • وشعر مستر بلاك بشىء من التوتر ، ووقف موقفا دفاعيا فى أول الأمر ، ولكن حدة التوتر قلت عندما حاول تفهم وجهة نظر ناظر المدرسة عن الحالة • وساعد على تبسيط المشكلة شرح الناظر بصراحة لمشاعره السلبية والايجابية تجاه الطريقة التى عالج بها مستر بلاك الحالة • وقد اعترف بأنه كان يعتقد أن من واجب المرشد أن يطلعه دائما على مثل هـــذه المشـكلات المدرسية ، ولكنه قال بعد هذه المناقشة انه على استعداد لمساعدة مستر بلاك على اتباع تلك الطريقة التى يؤمن بها ، ولكنهما اتفقا على أن يفصح مستر بلاك عن السر ومناقشة الأمر مع ناظر المدرسة فقط فى الحالات التى لا تفلح فيها محاولات المرشد فى درء خطر على وشك أن يصيب شخصا ما ، واتفقا على أن حادث السرقة المذكور ليس من ضمن هذه الحالات •

وقد ساعد الاتفاق على هـــذه الأمور مستر بلاك كثيرا ، وأصبح من السهل عليه أن يقيم جوا من التشجيع والثقة مع عملائه من تلاميذ هـــذه المدرسة • وساعده على ذلك معرفته بما يجب أن يتوقعه من ناظر المدرسة ، وساعده أيضا أن عددا كبيرا من التلاميذ كانوا يأتون اليه وهم على استعداد لوضع ثقتهم فيه والايمان به •

ومع كل ذلك فقد كان على مستر بلاك أن يعمل دائما على بناء علاقة تقبل وتشجيع مع كل تلميذ يقصده طالبا مساعدته ، وأن يكون حريصـــا دائما على تجنب الأضرار المترتبة على حالات « اندماج المرشد » فقد كان يدرك تماما أن من واجبه أن يكون متنبها دائما لعدم وقوعه تحت تأثير مشـــاعره الخاصـــة نحو عملائه أو تحت تأثير انحيازاته الشخصية ، وكان يدرك أن مشاعره نحو العميل لها أهمية فى اقامة علاقة ارشـــادية يسودها التسامح وأن لاخلاصه وتفانيه أثرا كبيرا • وكان يعـــلم أن علاقته مع العميل تتأثر

كثيرا اذا ما أبدى استياءه أو عـــدم تقبله للعميل ، ولم يكن مهتما اهتماما حقيقيا بمشكلته •

وبوسع المرشد أن يكون ودودا ، وأن يرغب فى تقبل العميل على ماهو عليه ، ولكنه لن يستطيع أن يتقبله فعلا الا بعد أن يدرك حقيقة احساسه نحو التلميذ وسبب هذا الاحساس ، فاذا ما تقبل التلميذ فعلا وحاول فهم أقواله ومشاعره فانه يستطيع اقامة أحسن علاقة فعالة مع العميل •

ورغم نجاح المرشد فى اقامة علاقة طيبة مع التلميذ فانه يكون عرضة للعدوان وعدم التقدير فى بعض الأحيان • ومع أن التلميذ قد لا يهاجم المرشد كفرد ، فانه قد يهاجمه اما لأنه يرى فيه رمزا للسلطة ، أو لأنه لم يقابل رغباته ولم يفعل ما يريد أن يفعله • واذا تمكن المرشد من ادراك معرفة سبب هذا الموقف ، فسيجد أنه يستطيع أن يتقبل اتجاهات التلميذ العدوانية ، سواء أكانت هذه الاتجاهات نحوه هو شخصيا ، أو نحو أى فرد آخر ، وعليه أن يتقبل حاجة التلميذ الى تحرير تلك المشاعر وأن يساعده على التعبير عنها بدلا من زجره وعقابه على شـعوره العدوانى ، هــذا الاتجاه يشعر التلميذ بالتقبل ويساعده على اقامة الجو الودى المتسم بالتسامح •

مشـــكلات المقابلة

لكل ما يقوله المرشـــد أو يفعله أثر فى علاقته مع العميل ، ويتطلب الآمر أحيانا أن يتناقش المرشد مع العميل فى موضـــوع العلاقة المهنية التى تربطهما • وقد يكون من الأيسر على التلميذ أن يتعرف بنفسه تلك العلاقة بملاحظة سلوك المرشد عن أن يناقش المرشد فى أمرها ، فاذا ما أبدى التلميذ قلقا على تلك العلاقة ، كان من الضرورى مناقشتها تماما ، كما يناقشان أى مشكلة أخرى تهم التلميذ •

مســاعدة التلميذ على الكلام

يصعب أحيانا حمل التلميذ على الكلام • وأحيانا تؤدى بعض تصرفات المرشد الى عوائق انفعالية • وقد تنشأ هذه العوائق نتيجة صراع داخلى عند الطالب نفسه ، فقد يعانى صعوبة لأنه يتناول موضوعا شخصيا قد لا يكون

متأكدا من أنه يستطيع أن يأتمن المرشــد عليـــه • وقد يكون الأمر متعلقا بموضوع لم يسبق له مناقشته مع أىانسان وأنه ليس متأكدا من أنه يستطيع أو يود أن يشرك أحدا فيه • وعلى الطالب نفسه أن يختبر هذه الاحتمالات قبل أن يتمكن من مناقشة المشكلات التى تقلقه •

وأحيانا يجد المرشد أن كل ما يستطيع عمله هـــو أن يعطى الطالب فرصة للكلام ، ولن يجاهد معظم التلاميذ فى سـبيل الحصول على فرصـــة للكلام • ويجب أن يكون المرشـــد متنبها حتى لا يندفع فى الكلام أكثر من اللازم أو أن يتكلم فى غير الوقت المناسب • وفى بعض الأحيان لا يكون المرشد متابعا لما يقول العميل لأنه يكون قد استقر على تشخيص معين ، ولذا يخفق فى الانصات للعميل • وهو فى هذه الحالة يكون متأكدا من أنه يدرك ما يقلق العميل ويتوق لمعرفة ما اذا كان تكهنه صحيحا ، ويصمم على ذلك لدرجة أنه يفقد عميله • ويجب على المرشد بدلا من ذلك أن يساعد التلميذ على الكلام بأن يحاول أن يفهمه ويضع نفسه مكانه كى يفهم حقيقة مشاعره ويساعده على التعبير عن تلك المشاعر بصراحة ولا يكون هو نفسه عقبة فى طريقه ، وأن يستمع اليه بانتباه ويعطيه الوقت الكافى والفرصة لكى يقول كل ما يريد مؤمنا على كلامه بما يفهم منه الطالب أنه متتبع لما يقول وأنه يفهم كل ما يعنى. واذا لم يكن متأكدا من أنه فهم بعض ما يقول الطالب ، فيمكنه التأكد بقوله عبارة مثل « انك تقصد ••• » أو « انك تشعر أنهم لا ••• » •

ولا شك أن التسجيل الدورى للمقابلات يساعد المرشد على دراســـة وملاحظـة طريقته فى الـكلام وأســاليبه فى المقابلات ، فيتمكن بذلك من تحسينها ، وباستماعه الى تسجيلات مقابلاته مع عملائه ، عليه أن يبحث عن اجابات للأسئلة الآتية :

- هل أساعد التلميذ على أن يقول كل ما يريد ؟
- هل كنت أحاول تتبع ما يقول التلميذ ، أو كنت أحاول دفعه للكلام عن الأشياء التى أحب أن يتكلم عنها ؟
- كم من المرات تكررت مقاطعتى للطالب ؟
- هل أعطيه الفرصة ليقول بعد مقاطعتى له ، ما كان يرغب فى قوله؟
- هل حاول مقاطعتى ولم ينجح ؟ ما الذى كان يحاول أن يقوله ؟ هل حاول بعد ذلك أن يقول ما كان ينوى قوله ؟

ـ كيف تمكنت من التأكد مما اذا كنت قد تتبعت وفهمت ما قاله الطالب ؟

ـ ما الذى فعلته لمساعدته على استيضاح حقيقة مشاعره ؟

وباستماع المرشد لتسجيلات مقابلاته يمكنه أن يحدد ما يجب عليه أن يحدثه من تغيير · وهو يستطيع أحيـــانا بعد أن يكتشف أخطاءه بنفسه أن يصلح أساليبه الخاطئة ، وبوسعه فى أحوال أخرى أن يستعين بخبرة صديق يثق به من زملائه فى المهنة لتعرف الأخطاء التى لم يلاحظها هو · ويستطيع المدرسون أيضـــا استعمال التسجيلات لتحسين طرق التدريس وخـدمات التوجيه ، فعمل التسجيلات واعادة سماعها وسيلة ناجحة لتحسين أى تعامل يعتمد على الكلام ، وسنعود الى مناقشة هذا الموضوع فى الفصلين الثامن عشر والتاسع عشر ·

استجابة المرشـــد لمشـــاعر العميل

كل انسان يدرك أن مشاعره وأحاسيسه تلعب دورا هاما فى تحديد سلوكه ، ولا شك أن كلا منا قد قال لنفسه يوما « أنا أعرف ما يجب على عمله ، ولكن لا أشعر برغبة فى أن أفعله» أو «أنا أعرف أن هذا عمل لا يجوز لى أن أعمله ، ولكننى أرغب كثـــيرا فى عمله » · ولكى يساعد المرشد التلميذ على فهم نفسه والتعبير عما يريد ، عليه أن يستمع الى ما يقول ، وأن يلاحظ ما يفعل ، وعليه أن يستجيب لاحساساته ومشاعره حتى يشجعه على أن يتكلم بصراحة عن الأشياء التى تقلقه ·

وليس للمرشد فى نفس الوقت أن يجارى أو يعارض الاتجاهات التى يعبر عنها التلميذ · وعليه بدلا من ذلك أن يركز على معرفة حقيقة مشاعر التلميـــذ وأن يهتم بمساعدته على أن يتحدث عن أى شخص أو أى شىء · فعندما يقول الطالب « ان المدرس الذى يعطينى الحساب أسفل شخص قابلته فى حياتى » أو « ان والدى أحقر رجل ردىء فى المدينة » ، يجب أن يشعر أن المرشد يتقبل هذه المشاعر ·

ولكن يجب أن يدرك التلميذ أن تقبل المرشد لهذه المشاعر لا يعنى أنه يقول « انك على صواب وأظن أن هذا هو رأيى أيضا » فبينما يحاول المرشد أن

ينظر الى الأمور بعينى التلميذ ، الا أنه يعمل على أن يدرك التلميذ أن الآراء التى يعبر عنها هى آراؤه ، وليست آراء المرشد • والمثال الآتى يوضح ذلك :

عندما حضر مايكل لزيارة المرشد واستشارته فى الخطط التى وضعها لمستقبله المهنى ، دخل فى مناقشة تتعلق بوالده حيث قال : « أنت تعـــلم يامستر روبنسون أن والدى رجل عظيم ، ولكنه يعتبر أن انضمامى اليـــه فى أعماله التجارية بعد انتهائى من الدراسة الثانوية أمر مسلم به • لقـــد استمتعت بصحبته كثيرا لدرجة أننى أشعر أننى ربما كنت أوافق اذا كان قد تحدث معى ودعانى للاشتراك معهُ فى تجارته ، وأعتقد أننى أحب هذا العمل وأنجح فيه أيضا • ولكنى لا أستطيع هضم الطريقة الناعمة التى يحاول بها خداعى وتوريطى لتنفيذ رغبته ، لماذا تظنه يفعل شيئا كهذا ؟ »

واستجاب المرشد قائلا : « والدك رجل كبير المقام ، وأنت تحبه كثيرا ، ولكنه قد فعل شيئا ضايقك كثيرا ، وأنت تتساءل عن السبب » وشعر مايكل من تلك العبارة أن المرشد قد عرف كيف يشعر كما أحس أنه يستطيع أن يعبر للمرشد عن كل مشاعره ، ولكن هذه الاستجابة من جانب المرشد لم تعن أنه يوافق مايكل على آرائه •

ولقد تعود كثير من الناس الذين يشعرون بمثل احساسات مايكل ، أن يكتبوا مشـــاعرهم ، وقبل أن يستطيع الانسان أن يتحدث بصراحة مع المرشد عن مشاعره واحساساته ، لابد أن يكون مقتنعا بأنه يستطيع أن يثق به ، وأن يتحدث أمامه عن أى شخص أو أى موضوع بمنتهى الصراحة • وبمساعدة مثل هذا المرشد الذى يتصف بروح التقبل والفهم ، يتعلم كيف يعبر عن مشاعره الموجبة والسالبة على السواء ، وبنجاح التلميذ فى الافصاح والتعبير للمرشد عن تلك المشاعر يصبح على معرفة وفهم صحيحين لنفسه ، وعندئذ فقط يصبح قادرا على اتخاذ القرارات التى يكون فيها حل لمشكلته •

وفى المثال الســـابق لن يجدى مع مايكل اعطاؤه محاضرة عن احترام الآباء ولا الانضمام الى صفه فى النقمة على والديه ، حيث ان كل ما كان يحتاج اليه هو استيضاح حقيقة مشاعره تجاه والده • ومع أن التنفيس عن المشاعر من العوامل الهامة فى الارشـــاد ، الا أنه ليس كل شىء فى العملية ، فالأمر يتطلب من العميل أن يجاهد كى يكتشف السبب الذى يجعله يشعر بشكل معين ، وأن يعرف مايجب عليه عمله ليحقق ما يستهدفه من تكيف وسعادة ، معتمدا على نفسه أو مساعدة المرشد •

فترات الصــمت

قد يحدث أحيانا أن يرغب التلميذ فى التحدث عن شيء ، ولكنه يجد صعوبة كبيرة فى الكلام ، وقد يصبح على وشك الدخول فى الموضوع،ويتحدث عن موضوعات لها صلة به ، ثم لا يلبث أن ينتقل الى مشكلة أخرى بسيطة أو « دردشة » فى موضوع عام · وفى أحيان أخرى يمر بفترات صمت مملة ، حيث يبذل جهده ويكافح فى سبيل التعبير عن تلك المشاعر الحادة العنيفة · وللحظات الصمت المطبق أثر محرج فى الحديث الاجتماعى المعتاد ، وهى صعبة أيضا فى مقابلات الارشاد ، واذا لم يتناولها المرشد بحكمة أدت الى ارتباك وحيرة له وللتلميذ ، فاذا لم يقدر التلميذ أهمية فترة الصمت ، فانه قد يحيد عن المشكلة التى يجاهد فى التفكير فيها ، واذا شعر المرشد بالضيق بسبب فترات السكون ، فان ارتباكه قد يبعد تفكير التلميذ عن المشكلة التى تواجهه. ومع كل هذا فقد تحقق فترات الصمت هذه أمورا على قدر كبير من الأهميــة بالنسبة للتلميذ ، فقد تتيح له فرصة التبصر التام فى الموقف ، أو تساعده فى اعادة تنظيم أفكاره وما ينوى التعبير عنه ·

وقد تبدو فترات الصمت التى لا تزيد على ١٥ ـ ٢٠ ثانيــــة طويلة بالنسبة للتلميذ ، وقد تسبب له ارتباكا وخاصة فى المقابلات الأولى ، لأنه لا يعرف ماذا يفعل وماذا يقول فى مثل هـــذه المواقف · وبدلا من المبادرة بالقاء الأسئلة لقطع فترات الصمت ، يجب على المرشد أن يطمئن التلميذ الى أنه لا بأس عليه من تمضية بعض الوقت فى التفكير فيما يقول وتشجيعه على التحدث عن أسباب صعوبة الكلام فى بعض الموضوعات ·

والواقع أن بعض المرشدين ينظرون الى فترات الصمت على أنها ثقيلة ، لأنهم هم الذين يجعلونها كذلك ، فهناك فى المواقف التعليمية والاجتماعية ، فترات زمنية يعد الصمت فيها متوقعا ومقبولا · ففى حجرة الدراســة عندما ينهمك التلاميذ فى حل سؤال معقد يعلم كل منهم أنه يحتاج الى وقت للوصول الى أول خطوة فى طريق الحل ـ فى هذا الموقف لن يشعر أحدهم بثقل فترات الصمت · وبالمثل فى خلال المباريات الجمعيـــة لن يقلق أحد بسبب فترات الصمت المتوقعة ، ولن يختلف الأمر فى الارشاد : لن تزعجنا فترات الصمت عندما يدرك المرشد والتلميذ أن حدوثها أمر طبيعى ·

واذا أدرك المرشد قيمة فترة الصمت ، وكان يرتاح لها فلن يتردد فى السكوت وعدم ازعاج التلميذ أثناء صمته ، وبذل الجهد فى سبيل الاحساس

والتعرف الى حقيقة ما يشعر به · وعلى المرشد أن يدرب نفسه على ذلك اذا أراد أن يساعد التلميذ · وفى أثناء نضاله للتعرف الى مشاعر التلميذ ربما تمكن من معرفة أسباب قلقه أو اضطرابه · واذا كان التلميذ يجد صعوبة فى الكلام فى المشكلات التى تواجهه ، فان واجب المرشد أن يستجيب لما يعتمل فى نفس التلميذ من احساس بصعوبة الكلام عن المشكلة · واذا كان الصمت يقلق التلميذ فمن واجب المرشد أن يستجيب لما يشعر به من قلق بسبب الصمت ·

وعلى المرشد أن يكون حريصا ، فلا يتسبب فى تعكير نضال التلميذ فى سبيل تحقيق النجاح الذى ينشده ، فان قطع تفكير التلميذ أثناء احرازه التقدم الذى يرضيه ، قد يجره بعيدا عن موضوع هام كان تقريبا مستعدا لمواجهته ·

وفى بعض الأحيان تضـيع فترات الصمت ســدى بسبب « اندماج المرشد » · ولما كنا قد ناقشنا موضوع « اندماج المرشد » وأضراره فى الفصل الثانى عشر ، فسنقتصر هنا على أثره على فترات الصمت ؛ فعندما يصبح المرشد مشغولا بحاجاته الشخصية ومطامحه بدرجة يفشل معها فى الاستجابة لما يقوله التلميذ ، فان فترات الصمت تصـبح غير مجدية · ففى مثل تلك اللحظات يشعر التلميذ أن المرشد « ليس معه » ويرى نفسه كما لو كان عاجزا عن جعل عباراته مفهومة للمرشد ، وقد ينتهى به الأمر أن يصل الى درجة من الحيرة والارتباك تجعله عاجزا عن التعبير ثانية عما يريد ·

واذا وصل الأمر الى هذا الحد واعترف المرشد باندماجه بمشاعره فى الموقف ، كما حدث مع مستر تدرمان ومستر بيترســون فى الأمثلة التى أوردناها فى الفصل الثانى عشر ، فقد يتمكن من اعادة اقامة العلاقة الارشادية الفعالة · ولكن المؤسف أن المرشد غالبا لا يدرك مدى اندماجه فى الموقف ، فاذا أحس بمرور احدى فترات الصمت غير المثمرة فعليه أن يعود بذاكرته الى اللحظات السابقة لفترة الصمت هذه بحثا عن المشاعر التى كان يحس بها وقتئذ ، فربما اكتشف سر اندماجه فى الموقف · واذا ما أدرك ذلك فان عليه أن يعترف للتلميذ كما ذكرنا قبلا ، وبوسعه أن يسكت ويحاول التعرف الى مشاعر التلميذ والاستجابة لها · واذا وصل التلميذ الى درجــة من الحيرة والارتباك بسبب اندماج المرشد بمشاعره فى الموقف بحيث يصبح عاجزا عن لم شمل أطراف الموضوع والبدء فى الحديث ثانية ، فان على المرشد أن يصلح

الموقف ويلقى بالمسئولية على التلميذ باعطائه فرصة لمعالجة المشكلة بأسلوبه الخاص ، وذلك بأن يقول عبارة كهذه : « يخيل الى أننى أبعدتك عن الموضوع الذى كنت ترغب فى الحديث عنه ، فما الذى تحب أن تتحدث عنه الآن ؟ »

وفترات الصمت تكون مثمرة اذا كان التلميذ يقدر قيمتها ويسـتغلها لتحديد طبيعة المشاعر التى يحس بها ، وما يجب أن يقول وكيف يرغب فى قوله • ومن جهة أخرى فان فترات الصمت تصبح مزعجة محيرة ، وغير مثمرة، اذا لم يدرك قيمتها ، أو اذا كانت ناتجة عن « اندماج » المرشد •

تسـجيل الملاحظات

يعتقد فريق من الكتاب أن قيام المرشد بكتابة ملاحظاته أثناء المقابلة يتعارض مع اقامة علاقة ارشادية مرضية • ويعتقد فريق آخر أن تسجيل المرشد لملاحظته أثناء المقابلة ضرورى للحصـــول على تفرير دقيق عن الحالة • ويتفق الفريقان على أهمية الاحتفاظ بتقرير واف عن المقابلة ، ولكنهما يختلفان فقط على الوقت الذى تسجل فيه الملاحظات •

وعلى كل مرشد أن يتحقق من مدى سلامة وصحة اتجاهاته فى مسألة كتابة المذكرات أثناء المقابلات ، فبعض المرشدين يتعذر عليهم كتابة مذكراتهم ومتابعة المناقشة فى آن واحـــد ، والبعض الآخر يجدون صعوبة فى تجنب الشعور بالذنب عنـــد أخذهم المذكرات أثنـــاء المقابلة ، فهم يدركون أنهم يحتاجون الى بيانات وافيـــة عن المقابلة ، ولكنهم لا يستطيعون تبرير كتابة الملاحظات للتلميذ أثناء حديثهم معه • فاذا كان المرشد يجد أن كتابة المذكرات تحد من قدرته على تتبع المناقشة ، تحتم عليه أن يمتنع عن الكتابة فى أثناء المقابلة ، واذا كان المرشد يشعر بأنه ليس على صواب فان التلميذ غالبـــا ما يدرك ذلك ويحس بما يشعر به المرشد ، وحتى اذا لم يدرك ما يحس به المرشد بالضبط فانه سيشعر أن فى الأمر شيئا وبالتالى فانه يجد صعوبة فى سرد قصته بطريقته الخاصة •

ويبدو أن المرشد هو الذى غالبا ما يكون أكثر اهتماما بمشكلة كتابة المذكرات أثناء المقابلة من التلميذ نفسه ، ولكنه اذ ينجح فى تبنى طريقـــة معينة تتفق مع مبادئه واحساساته ، فانه لن يجد أى صعوبة مع التلميذ ،

ولكن هذا لا يعنى أن كل تلميذ سيتقبل مسألة كتابة التقارير ببساطة • واذا لاحظ المرشد أن هذه العملية تزعج التلميذ فانه من الأوفق أن يناقش هـذه المشكلة معه •

وقد تجر المناقشة فى هذا الموضوع مسألة المحافظة على سرية المعلومات، ولكن اذا أدرك التلميذ أهمية التقارير التى يكتبها المرشـــد ، فانه لن يجد غضاضة فى قيام المرشد بتسجيل المقابلة وخاصـــة عندما يفهم التلميذ أن الملاحظات التى يكتبها المرشد تساعده فى أن يكون على بينة من جميع التفاصيل قبل المقابلة التاليـــة ، وبهذا يتمكن من أن يبدأ من حيث انتهى فى المقابلة السابقة • ومع هذا فقد يظل هناك من العملاء من يقلقهم الأمر ، وفى هـــذه الحالة على المرشد أن يؤجل كتابة البيانات الى مابعد انتهاء المقابلة •

ماهى الطريقة التى يجب أن تحفظ بها التقارير ؟

لقد ذكرنا فى مناسبة سابقة أن من المفضل عمل تسجيلات صوتية للمقابلة • ان هذه الوسيلة تساعد المرشد على أن يكتشف أخطاءه ، فضـــلا عن احتفاظه بسجل كامل عن كل ما قاله فى أثناء المقابلة •

واذا تعذر على المرشد تسجيل المقابلة كلها ودراستها فيما بعد ، كان من الضرورى أن يحتفظ بقائمة تسجل النقط الرئيسية فى حديثه وحديث التلميذ بشرط أن تتضمن وصفا دقيقا لسلوك كل منهما ، وليس مجرد وصف لما حدث من وجهة نظر المرشد فقط •

والواقع أن من واجب كل مرشد أن يكون لنفسه أسلوبا يساعده على أن يسجل باختصار ما يدور فى المقابلة ، ومن هذه الأساليب تسجيل الأفكار الرئيسية بجمل مختزلة غير كاملة ، وبتخصيص بضع دقائق بين كل مقابلة وأخرى يستطيع المرشد مستعينا بالملاحظات المختصرة التى كتبها فى أثنـــاء المقابلة أن يعد تقريرا شاملا يرجع اليه مستقبلا • وهناك من المرشدين من يقوم بعمل تقرير عن مقابلاته فى نهاية اليـوم بعد انتهاء تلك المقابلات ، ولا شك أن فى تأجيل كتابة التقارير احتمال الوقوع فى أخطاء •

ويستطيع المرشد توفير جزء كبير من الوقت باستخدام بعض الوسائل الحديثة مثل أجهزة الاملاء ، فهناك من الأجهزة ما يتمكن بواسطتها المرشـــد من املاء تقاريره لتسجل على أسطوانات يمكنه سماعها قبل المقابلة التالية ،

وبوسعه اضافة كل ما يجد الى الأسطوانة أولا بأول ٠ وهذه الأسطوانات سهلة الاستعمال ومتداولة بأسعار رخيصة فى أمريكا ، وهى ذات فائدة كبيرة حتى فى حالة وجود أشرطة مسجلة للمقابلات ، فيمكن للمرشد أن يستخدم هذه الأسطوانات فى تسجيل النقط الهامة للمقابلة نظرا لأن سماع كل الشريط المسجل قبل المقابلة يستغرق وقتا كبيرا ٠

واذا رغب المرشد فى اكمال التقرير اليومى بملخص تشخيصى للحالات المختلفة ، فانه يضيف الى التقرير ما يعرفه عن الأسباب التى من أجلها قصده التلميذ ، والعبارات التى استخدمها التلميذ فى وصف مشكلته أو مشكلاته ، وأهم الموضوعات التى نوقشت والاحساسات العنيفة سواء أكانت موجبة أم سالبة ، وما يحتاج اليه من معلومات وما يحققه من استبصار ، وما يصل اليه من نتـــائج ، والمحادثات التى يجب أن تتم بين المقابلة والمقابلة التى تليها ، ووصف المسئوليات التى تحملها التلميذ أثناء المقابلة ٠

ولـكن اذا أراد المرشـــد أن يحتفظ بهذا الملخص المذكور ، كان من الضرورى أن يحتفظ بهذا الملخص منفصلا عن التقرير اليومى لسببين هامين :

١ ـ أن التقرير اليومى الجارى ، يجب أن يتضمن وصفا للسلوك دون تفسير له ، حتى لا يحدث من استخدام التقرير مستقبلا أن يخطىء المرشـــد فى التفرقة بين ماحدث فعلا ورأيه هو فيما حدث ٠

٢ ـ اذا رغب التلميذ فى الاطلاع على تقرير المقابلة وسمح له المرشد بذلك استطاع أن يتتبعه ويستفيد منه ، حيث يعرف الى أين وصل مع المرشد أولا فأولا ، وقد يحقق استبصارا جديدا نتيجة قراءة تقارير المقابلة ٠ أما الملخصـــات التشخيصية للمقابلة فقد يكون فيها تهديد أو ازعاج للتلميذ ، بل قد يسيىء فهمها ٠

وهناك من المرشدين من يظل مشغولا بمشكلات تلاميذه أينما ذهب ، ولهذا فان التقارير الوافية تساعد أمثال هؤلاء المرشدين على تجنب حمل هموم تلاميذهم معهم أينما حلوا ، وهم يعرفون أن هناك سجلا وافيا عن كل ماحدث يساعدهم على ترك كل ما يتعلق بتلاميذهم من أفكار فى مقر عملهم ويطمئنهم الى أن بوسعهم أن يرجعوا الى التقارير الخاصة بكل حالة عندما يحين الوقت للاستعداد للمقابلة التالية ٠

تحويل الحالات الى الجهات المختصـــة

من الضرورى أن يعرف كل متخصص فى مهنـــة معينة بالخدمات التى يستطيع تقديمها لعملائه ، وأن يعرف متى يحتاج هؤلاء العملاء الى خدمات غيره من الأخصائيين ٠ وبالنسبة للمرشد وكل من يعمل مع العملاء على حل مشكلاتهم تعتبر هذه مشكلة خاصة ، لأن كل فئة من هـــؤلاء الأخصائيين لا تستطيع أن تنفق على الحدود المهنية لمسئوليات كل فئة ٠

وعلى كل مرشد دائما أن يسأل نفسه كلما قصده تلميذ طالبا مساعدته عما اذا كانت خبرته تؤهله لأن يقدم لهذا التلميذ ما يحتاج اليه من مساعدة ٠ وعلى المدرس أيضا أن يسأل نفسه هذا السؤال كلما جاءه تلميذ بمشكلة ، وطبيعى أنه لا بأس من أن يسرد التلميذ كل قصته ، وغالبا يكتشف المدرس بعد أن يسمع القصة ، ما اذا كان بوسعه أن يقدم له المساعدة التى يحتاج اليها أم لا ٠

ولكن الشخص غير المدرب أحيـــانا يسأل أسـئلة ، أو يستجيب الى مشكلات تدفع التلميذ الى التنبه الى أمور لم يكن مستعدا لمعالجتها ٠ والتلميذ عادة يكون لديه فى قرارة نفسه القوة الكفيلة بحل هذه المشكلات بمجرد أن يحرر نفسه من العوائق العاطفية التى تمنعه من استعمال تلك القوة ، فان المرشـــد القليل الخبرة قد يستجيب للتلميذ بطريقـــة تدفعه الى التطلع الى المشكلات ، قبل أن يكون قد ساعده على تحرير القوة الكامنة فيـــه ، والتى تمكنه من معالجة هذه المشكلات ٠

وعندما يجد المرشد صعوبه فى فهم وتتبع ما يفكر فيـــه التلميذ ، أو ما يحس به ، فان المشكلة تكون مشـــكلة « اندماج المرشد » أو نقص خبرته وكفايته المهنية فى تفهم ديناميات الشخصية ٠ ولكى يحدد المرشد ما اذا كان مدركا لديناميكات الشخصيه فى الحاله التى يعالجها يجب أن يسأل نفسه عما اذا كان يعرف كيف يتصرف عندما يواجهه موقف مربك كالذى يواجه التلميذ ، واذا كان لديه أقل شك فى قدرته على معالجة الحالة فان من واجبـه أن يستشير شخصا أكثر خبرة وتعمقا فى المهنة كمتخصص فى الاستشارة النفسية أو طبيب نفسانى ، وبهذا يمكنه أن يعرف ما اذا كان الأمر يتطلب تحويل الحالة الى الجهة التى يجب عليه أن يحول الحالة اليها ، وكيف يقـوم باجراءات التحويل ٠

وقد يترتب على فشل المرشد فى ادراك ضرورة تحويل الحالة زيادة فى ارتباك التلميذ الذى جاءه مضطرا يطلب مساعدته ، وقد يؤدى هذا الفشل الى اضعاف الدافع الذى يساعد التلميذ على حل مشكلته • وقد يفقد بعض التلاميذ ثقتهم فى قدرة المرشـــــد على مساعدتهم فى حل مشكلاتهم بسبب المحاولات الفاشلة التى يقومون بها فى معالجة الحالة •

مساعدة التلاميذ على استعمال المعلومات

من الضرورى أن يكون المرشد على دراية بالمعلومات التى تتضمنها بطاقة التلميذ التراكمية ، ولابد له أيضا أن يراجع تقارير المقابلات السابقة قبل أن يلتقى بالتلميذ ، حتى يتمكن من تتبع ما يقوله وربطه بما قاله فى المقابلات السابقة • الا أنه فى نفس الوقت يجب ألا يجعل لهذه التقارير تأثيرا كبيرا عليه يجعله يرى التلميذ كما كان يراه فى المقابلة السابقة ، وبهذا يفشل فى تفهمه كما هو اليوم •

وكثيرا مايحدث أن يقص التلميذ على المرشد قصصا متناقضة وليس هذا بغريب ، فانه يكون فى حالة ارتباك ، ولهذا جاء الى المرشد ليساعده • وبوسع المرشد أن يساعد التلميذ على تحديد العناصر المسهمة فى المشـــكلة وما يصـــاحبها من اضطرابات وجدانية اذا ماشجعه على التحدث بحرية عن العبارات المتناقضة التى ذكرها دون أن يطلب منه تفسيرا لهذا التناقض • تلك الخبرة تهيىء التلميذ للحصول على المعـــلومات التى يحتـــاج اليها لحل مشكلاته •

ومع أن المرشد يحتاج لمعلومات عن الطالب ، الا أنه يجب أن يحرص على ألا يستغرق جمع المعـــلومات كل وقته ولا يترك له وقتا كافيا يخصصه للطلبة والمدرسين • وعليه أيضا أن يحرص على ألا يتعمق كثـــيرا فى قراءة ما يجمعه من معلومات • ان المعلومات تصبح ذات قيمة فقط اذا ســـاعدت المرشد على أن يرى الأشياء كما يراها التلميذ أو أعانته على أن يجد اجابات لأسئلته • ولكن المعلومات تصبح عائقا أو عقبة كبـــيرة عندما تفرض على التلميذ فرضـــا أو عندما يستخدمها المرشـــد فى توجيه الحديث الوجهة التى يرغبها ، أو عندما تجعل المرشد يستجيب الى جانب واحد مما يقوله التلميذ •

وسواء أكان ملف التلميذ على مكتب المرشـــد أم لا وسواء استعمله المرشد فى حضور التلميذ أو لم يستعمله فلا أهمية كبيرة لذلك • وفى حالة دعوة المرشد لتفسير بعض المعلومات أو الحقائق ، ولم يكن بوسعه أن يفسرها الا بعد اجراء بعض البحوث ، فان من واجب المرشد أن يقر بأنه غير مستعد لتفسيرها وأنه يحتاج لدراسة هذه المعلومات قبل أن يفسرها للتلميذ •

أما مسألة اطلاع التلميذ على محتويات الملف ، فهو أمر مختلف وهـو غير مرغوب فيه • وكما ذكرنا فى الفصول السابع والثامن والتاسع ، فان مثل هذا الاجراء يجعل التلميذ يطلع على تقديراته فى الاختبارات ، وهى لا تعنى شيئا بالنسبة له حتى يتم تفسيرها بوساطة شخص متخصص ، فضلا عن أن هـــذا العمل فيـــه افشاء لبعض الأسرار التى يحويها الملف والتى تتعلق بالأشخاص الذين اشتركوا فى كتابة تقارير سرية عن سلوك التلميذ •

الاجابة عن أسئلة التلميذ

عندما يسأل التلميذ سؤالا لابد أن يفكر المرشد فيما وراء هذا السؤال لكى يحدد ما اذا كان الدافع وراء هذا السؤال هو شعور التلميذ بالنقص ، أو أنه فعلا يحتاج لبعض الحقائق • فاذا كان التلميذ يعبر فعلا عن مشـــاعر النقص وعدم الكفاية وجب على المرشد أن يدرس هذه المشاعر قبل أن يشغل نفسه بالتفكير فى المعلومات والحقائق كوسيلة لحل مشكلة التلميذ • ان تلميذ الثانوية العامة الذى حصل على تقديرات ضعيفة ويعتزم الالتحاق بالجامعة ، والذى ينتظر بصبر فارغ مقابلة المرشد الذى حول اليه ، لا يحتاج الى مجرد تفسير للتقديرات التى حصل عليها فى اختبارات الالتحاق بالجامعة • ان هذا التلميذ لا يمكنه أن يتقبل بالرضا نتائج هذه الاختبارات ، ولا أن يتقبل نفسه الا اذا أتيحت له الفرصة ليتحدث عن نفسه وعن نواحى قصوره بحرية، وينقبل نواحى القصور الذى لا يستطيع تغييره ، وحتى يستطيع اكتشاف نواحى القوة الأخرى فى شخصيته ويقنع بها • وعندما يتمكن من تحقيق هذه الأغراض ، يصبح من السهل عليه أن يتنبأ بالتقريب بما حققه من نجاح فى هذه الاختبارات •

وقد عرفنا فى الفصل السادس كيف استخدم المرشد هذه الطريقة فى شرح نتائج الاختبارات للتلميذ •

وعلى النقيض ربما يكون التلميذ فعلا فى حاجة الى بعض المعلومات . فقد يكون فتى ناجحا فى دراسته الثانوية ، ومن اللباقة بحيث لا يجد أى صعوبة فى مقابلة الناس ، ولكنه بحكم نشأته الريفية قد يرتبك اذا وجـد نفسه فى مدينـة جامعية ضخمة . ولن يكون ارتباكه هذا لأنه تعوزه الثقة بقدرته على النجاح هناك ، ولكن لأن البيئة الجديدة أكثر تعقيدا من تلك التى عاش فيها وخبرها . فى مثل هذه الحالة يكون التلميذ فى حاجة فعلا الى اجابات لأسئلته .

ولدى معظم التلاميذ تقريبا فكرة مبدئية عن الصورة التى يحب كل منهم أن يكونها فى نظر الناس . وفى بعض الأحيان يكون التلميذ قد وضـع لنفسه أهدافا تحتاج الى قدرات ومواهب ليس متأكدا من توافرها لديه ، ومع ذلك فانه يريد أن يعرف ما اذا كانت لديه هذه القدرات ، وقد يكون متشوقا لمعرفة ذلك بدرجة تجعله يستمع فقط الى الجزء من الحديث الذى يستنتج منه أنه قادر على تحقيق هذه الأهداف .

وفى كثير من الأحيان يكون التلميذ متشبثا بهدف معين بدرجة تجعله يتجاهل نقط الضعف التى لديه والتى تجعل نجاحه غير محتمل ، بل قد يلجأ الى تحوير الحقائق التى يحصل عليها ، ليخلق لنفسه الصورة التى يريد أن يراها ، حتى يقنع نفسه ويفسر تلك الحقائق بالصورة التى تشعره أنه قادر على تحقيق هذا الهدف . ان فشل المرشد فى ادراك مدى معرفة التلميذ بنفسه ومدى استعداده لتلقى المعلومات ، قد يؤدى اما الى اهمال المعلومات التى تعطى له أو سوء تفسيرها . وفى بعض الأحيان يبـــدو أن التلميذ قد كون لنفسه أهدافا جديدة ، ولكنه فى الواقع لا يقوم بعمل تلك الأشياء التى كان من الممكن أن تشجعه المعلومات فعلا على عملها لتحقيق الهدف الجديد ، لو أنه كان قد تقبل حقيقة تلك المعلومات .

ان اتاحة الفرصة للتلميذ كى يتحدث بحرية فى جو ودى عن آماله وأهدافه وعن فكرته عن نفسه ، وعن مدلول المعـــلومات التى حصل عليها ، تجعله قادرا على التعبير عما يساوره من شكوك فى قدراته ، ويصبح قادرا كذلك على أن يبوح بالأسباب التى تمنعه من البحث عما يكون لديه من نواحى القوة واستعمالها . وفى مثل هذا الموقف الودى يستطيع التلميذ أن يطلب المعلومات دون وجل أو تردد ، ويتمكن من استغلال تلك المعلومات بنجاح . وهنا يجدر بالمرشد أن يزود الطالب بتلك المعلومات ان كان متمكنا منها ،

أو كانت فى متناول يده ، أما اذا لم تكن المعلومات المطلوبة تحت يده ، فعليه هو والتلميذ أن يحددا معا طريقة الحصول عليها ٠

الفرق بين اعطاء المعـــلومات واعطاء النصـــائح

تزيد مقابلات الارشـــــاد كما ذكرنا قبلا ، عن أن تكون مجرد محادثة ودية ٠ وعادة ما يأتى التلميذ وهو ينوء بحمل من الهموم والمشـــكلات يبغى ازاحته عن كاهله ، ومايبدو للمرشد فى أول الأمر أنه مجرد استفسار مباشر عن بعض المعلومات ، قد يكون فى الحقيقة طلبا للنصيحة ٠ فقد يهدف التلميذ من سؤاله الى أن يرشده المرشد لكيفية التصرف لتجنب تبعات ومسئوليات سلوكه٠وفى مثل هذه الحالات،وخاصة عندما يكون متحمسا لمساعدة التلميذ، قد يفشل المرشد فى التمييز بين عملية النصح وعملية اعطاء المعلومات ٠

والمرشد يعطى معلومات عندما يساعد التلميذ فى الحصول على أحسن الاجابات الواقعية لأسئلته ، وفى تحديد المدلولات والمفاهيم التى تعنيها تلك المعلومات بدون اسقاط لحاجاته الشخصية أثناء تحليل أو تفسير تلك الحاجات٠ وفى أثناء ذلك يحاول المرشد أن يستجيب لحاجات التلميذ ويساعده على أن يجعل تلك المعلومات ذات معنى له ، وعلى أن يستعمل أو يهمل فيها ما يريد٠

وأينما يصدر المرشد أحكاما أو يسقط قيمه وحاجاته الشخصية ، على اقتراحاته ، فهو يعطى نصائح ٠ وفى معظم الحالات يصعب علينا ملاحظة ما اذا كان المرشد يقدم للتلميذ مقترحات أو نصائح ٠ وقد يدافع المرشد عما يسميه مقترحات بقوله « اننى ما فعلت أكثر من اقتراح شىء بدهى واضح ٠ ان هذا التلميذ قد فاته أحد الحلول الواضحة » ٠ ولكننا نستطيع أن نرد على هـــذا المرشد بأنه ليس هنـــاك فى الواقع ما يمـــكن أن نعتبره حلا بينا صريحا للمشكلة ٠ ولو كان هناك مثل ذلك الحل للمشكلة لكان التلميذ قد عثر عليه دون أن يشير اليه المرشد ٠ وفى بعض الأحيان يكون هـــذا « الحل البين » حقيقة هو القرار المفضل الذى اختاره المرشد والذى كان هو نفسه يتمنى لو أنه قد اتخذه ٠

وقد يصعب على المرشد أن يتتبع أو يفهم تماما كيف يقـــوم التلميذ بمعالجة مشكلته لسبب بسيط ، وهو أنه لم يتمكن من فهم التلميذ فهما تاما ٠

ففى بعض الأحيان يستبعد التلميذ الحل المحتمل الذى يعتبر من وجهة نظر المرشد أحسن الحلول ، وربما يكون استبعاده لهذا الحل بناء على معلومات معينة يعرفها هو ، ولا يعرف المرشد عنها شيئا • وقد يكون الاختلاف فى القيم التى يؤمن بها كل من المرشـــد والتلميذ سببا فى اختلاف وجهتى نظرهما الى الحلول المقترحة • والمرشد الذى ينصح التلميذ باعادة النظر فى حل معين سبق له أن استبعده من تفكيره ، يرغم التلميذ على اعطاء هذا الحل أهمية خاصة • ونتيجة لهذا لن يعطى التلميذ لهذا الحل وزنا مساويا للوزن الذى يعطيه للحلول الأخرى ، وذلك لأن هيبة ومقام المرشد يرغمان التلميذ على اعطاء هذا الحل أولوية خاصة • والنتيجة الحتمية هى أن التلميذ يفقد حريته واستقلاله فى اختيار الحل المناسب سواء أدرك ذلك أو لم يدركه •

والمرشـــد ، باعطاء النصيحة ، يتحمل مسئوليات معينة بالنســـبة للتلميذ ، فاذا حدث أن كانت النصيحة غير موفقة ، أصاب المرشد جانب من اللوم بسبب النتائج التى ترتبت عليها •

اتخـــاذ القرارات

يتصل موضـــوع اتخاذ القرارات اتصـــالا مبـــاشرا بمشـــكلة المعلومات والنصائح • والتلاميذ فى الواقع يبحثون عن المساعدة عندما تواجههم مشكلات يجدون صعوبة فى حلها بأنفسهم • فهم أحيانا يحتاجون الى التحرر من التوتر الذى يقف حائلا بينهم وبين استغلال امكانياتهم فى حل مشكلاتهم الخاصة ، وأحيانا أخرى يحتاجون الى بعض المعـــلومات عن أنفسهم أو عن ظروف البيئة التى يعيشون فيها ، والتى بوسعهم استخدامها فى تحقيق الاستبصار الذى يمكنهم من الوصول الى قراراتهم • ورغم أن المرشـــد مسئول عن مساعدة التلميذ على تحقيق تلك الأهداف التى تعتبر أهدافا أساسية لعملية الارشاد ، فان مسئولية الوصول الى الحلول المحتملة واتخاذ القرار المناسب هى مسئولية التلميذ فقط •

ويتعلم التلاميذ بالتدريج كيف يعتمدون على أنفسهم فى اتخاذ قراراتهم بمساعدة المدرسين والمرشدين ، ولن يتحقق ذلك الا عن طريق تدريبهم على حل ما يواجههم من مشكلات • ولتوضيح ذلك نفترض أن التلميذ ارنست قد واجهته مشكلة اختيار فرع تخصصه ، فهو حائر بين الهندسة وبين التاريخ ،

ولجأ الى المشرف يطلب مساعدته ، وقد يقترح عليه أن يختار التاريخ • وهنـا يكون المشرف فقـد فرصة مناسبة لتدريب ارنست على اتخاذ مثل هذا القرار بنفسه • فبدلا من أن يقول له ماذا يفعل ، كان من الواجب عليه أن يستجيب لما يعتمل فى نفس التلميذ من صراع ، وكان من واجبه أن يعطيه الفرصـة ليتحدث عن سبب عجزه عن اتخـــاذ قراره بشأن اختيار التخصص الذى يناسبه ، وعن المعلومات التى يحتاج اليها قبل اتخاذ ذلك القرار ، وعن كيفية الحصول على تلك المعلومات التى قد تساعده على اتخاذ القرار •

ويتضح لنا عكس ذلك فى مشكلة دوروثى عندما تساعدها المشرفة على حل مشكلة مشابهة • فعندما تصدت دوروثى الى المشرفة لتسألها عما اذا كان الأنسب لها أن تختار التخصص فى العلوم العامة أو الكيمياء ، ردت عليها قائلة : «هل تريدين منى أن أقول لك ماذا تختارين فى حين أنك أنت الشخص الوحيد الذى يستطيع اتخاذ هذا القرار ، ولما كان يبدو أنك تعرفين محتوى وأهداف كل من هاتين المادتين ، فان من واجبك أن تتخذى قرارك فى ضـوء أهدافك وما رسمت لنفسك من خطط تتعلق بمستقبلك التعليمى والمهنى • ويجب أن تضعى فى اعتبارك أيضا ماذا يمكن أن تنتفعى به فى حياتك الحالية من دراسة هذه المادة أو تلك • اننى أستطيع مساعدتك فى اطار الخطط التى وضعتها لمستقبلك ، ولكن ثقى أنك أفضل من أى شخص آخر فى اتخاذ قرار لما يجب عمله » • وقد وجدت دوروثى أنها قد تمكنت من تكوين فكرة مبدئية عن خطة تتعلق بمستقبلها التعليمى والمهنى ، وبالتالى تمكنت من اتخاذ القرار المطلوب بعد أن ساعدتها المشرفة فى تفهم قدراتها واستعداداتها وميولها •

وفى بعض الأحيان يقصد أحد التلاميذ الى المرشد طلبا لمساعدته ،وينجح فى الوصول الى الحلول المحتملة لمشكلته ، ولكنـــه رغم ذلك لن يتخذ قرارا نهائيا ، أو على الأقل ينقطع عن التردد على المرشـــد قبل أن يصل الى قرار معين • ومن واجب المرشـد أن يكون على استعداد دائما لتقبل مثل هــــذا التصرف ، حتى ولو كان يجـد صـعوبة فى تقبله • ومع كل فقد يحدث أن تتغير الظروف المحيطة بمشكلة التلميذ بدرجة تجعله يراها وقد أصبحت أقل أهمية مما كانت تبدو له من قبل ، ولم يعد يرى فيها المشكلة العويصة التى كانت تقلق راحته ، وعندئذ لن يحتاج الأمر الى اتخاذ أى قرار • وفى أحيان أخرى قد يرى التلميذ أنه قد استنفد كل أغراضه من المرشـد ، أو أنه قد وصل الى المرحلة التى يستطيع أن يعتمد فيها على نفسه كى يبدأ فى معالجة

أموره بنفسه • وهـــذه قرارات سليمة يتخذها التلميذ رغم أنه قد يترك المرشد قبل أن يقفل الحالة •

مشـــكلات انهاء المقابلة

تعتبر المقابلة منتهية حالما ينتهى التلميذ من الكلام وذكر كل ما يرغب فى قوله ، أو عنـــدما يكون قد استنفد كل الوقت المخصص له فى هـــذه المقابلة • وعلى المرشد أن يتمسك بحدود الوقت المخصص لكل تلميذ ، مراعاة لغيره من التلاميذ الذين يكونون فى انتظار مقابلته ، وكذلك لصالح التلميذ نفسه • وبالتمسك بالمواعيد المحددة يدرب التلميذ على حسن استغلال وقت المقابلة ويعوده على تقبل ما يواجهه فى الحياة من قيود وحدود •

ومع كل ، ففى بعض الأحيان يحتاج المرشد الى مد فترة المقابلة أو عمل الترتيبات اللازمة لتحديد موعد آخر فى فرصة قريبة لمقابلة التلميذ فى نفس اليوم ان أمكن • فهناك مثلا التلميذ الذى يجد صعوبة كبيرة فى الحديث عن مشكلته ، وأخيرا يجمع أطراف شجاعته ، وما ان يتحفز للتعبير عن مشاعره فيما يتعلق ببعض أطراف الموضوع ، حتى يكون الوقت المحدد له قد أزف • وهنـــاك التلميذ الذى يحتاج الى التحرر من ضغط مشاعره المتوترة نتيجة وقوعه فى مأزق أو مشكلة ملحة ، ويحتاج على الأقل الى فرصة يهدىء فيها من روعه وينفس عن نفسه • ومع كل فان هذين التلميذين يستفيدان من مقابلة أخرى فى نفس اليوم أكثر من استفادتهما من اطالة مدة المقابلة الأصلية •

ولكن مشكلة قيود الوقت لا تواجه هذين النوعين من التلاميذ فقط ، فمن الفئات المألوفة بين التلاميذ ذلك التلميذ الذى يشعر بالراحة فى حضور المرشد ، ولهذا ينفر من مواجهة مشكلاته التى حفزته على الالتجاء الى المرشد لمساعدته ، فهو يضـــيع معظم الزمن المخصص للمقابلة فى الدردشـــة ، ثم لا يلبث أن يثير مناقشة جديدة لمشكلاته فى الدقائق القليلة الباقية من وقت المقابلة • ولكى يبرر رغبته فى زيادة الوقت المخصص له ، يدعى أنه لم يبق الا بعض أشياء قليلة لابد من أن يتحدث عنها • ومن واجب المرشد أن يشجع مثل هذا التلميذ على استغلال وقت المقابلة بصورة جدية ، بأن ينبهه الى القدر المتبقى من الوقت حتى يحفزه على الدخول رأسا فى الموضوعات الرئيسية قبل انهاء المقابلة بوقت كاف ، بأن يقول مثلا : « انى لا أقصد استعجالك ولكن

أحب أن أنبهك الى أن الوقت الباقى لك هو خمس عشرة دقيقة ، وقد سبق أن أخبرتنى عند حضورك أن لديك شيئا هاما يجب أن تحدثنى عنه » • ان مثل هذه العبارة تذكر التلميذ بحدود الوقت المخصص له ، ومع أننا لا ننصح المرشد باتباع أسلوب يرغم التلميذ على البعد عن الدردشة ، الا أن التلميذ يجب أن يتعلم كيف يحترم حدود ما يخصه من وقت وألا يجد من الراحة فى مجالسة المرشد مايجعله يتجنب مواجهة مشكلاته التى تقلقه • ان النتيجة الحتميـــة لزيادة الوقت المخصص لمثل هـــذا التلميذ تعويق لنموه بدلا من مساعدته على النمو •

ويحترم التلاميذ عادة ويتقبلون الحدود الزمنية للمقابلة عندما يعرفون مقـــدار الوقت المخصص لهم ويتنبهون الى سرعة استنفادهم لوقت المقابلة • والواقع أن معظم التلاميذ لديهم الكثير الذى يشغل وقتهم ، ويفضلون المعاملة على أسس رسمية ، ولكن بين آن وآخر يحتاج المرشد الى تذكير التلميذ بحدود وقته ، حتى يجد فرصة كافية بين كل مقابلة وأخرى ، لكى يسجل ملاحظاته ، ويعد نفسه للمقابلة التالية •

تطلع التلميذ الى مقابلات أخرى

يجب أن يعرف التلميذ أن له الحق فى وقف مقابلات الارشـــاد وقتما يشاء ، كذلك يجب أن يعرف أن خدمات المرشد متيسرة له بصفة دائمة ، وأن الدقائق الأخيرة فى أى مقابلة هى الوقت المناسب للاتفاق على تحديد موعد المقابلة التالية ، اذا أراد التلميذ استمرار علاقة الارشاد • وبطبيعة الحال لابد أن يتفق المرشد مع التلميذ على الموعد المناسب • وليس هذا كل مافى الأمر ، فعند التفكير فى الخطوة التالية يجب على المرشـــد أن يمهد السبيل للتلميذ لتقويم علاقاته وخبراته التى اكتسبها من عملية الارشاد ، والتى يجب أن تقابل حاجاته الشخصية • وفى أثنـــاء اشتراكه مع المرشد فى دراســـة الموضوعات المتصلة بالمشكلة ، يجب أن يحصل التلميذ على ما يحتاج اليـــه من معلومات ليقرر ما اذا كان فى حاجة الى مقابلات أخرى •

والاتفاق على المقابلة التاليـــة ، قبل اقفال المقابلة الحاليـــة ، يطمئن التلميذ ، فلا يخرج من المقابلة وهو مشغول بأمر المقابلات المستقبلة • ولا شك أن تنظيم مواعيد المقابلات يوفر وقت المرشد والتلميذ ، كما يجنب المرشد

ازعاج بعض التلاميذ أثناء مقابلته لأحدهم • وقد يكون من المناسب هنا عرض ماحدث لمستر سامبسون وهو أحـد المرشدين المؤهلين ذوى الكفاية والخبرة والذى كان يقوم بالقاء محاضرات علم النفس العام فى احــدى الكليات بعض الوقت • وكانت مقابلاته مع عملائه من التلاميذ تتم فى أحد فصول المدرسة ، ولم يكن له سكرتير خاص ينظم له مواعيد مقابلاته • وكان يزعجه أن يندفع أحد التلاميذ داخلا الى الغرفة فى أثناء وجود أحد العملاء معه • وكان يلاحظ أن عملاءه يحجمون عن مناقشة مشكلاتهم الشخصية عندما يشعرون باحتمال دخول التلاميذ • وقد قام بمناقشة هذه المشكلة مع العميد الذى اقترح عليه عمل جدول مواعيد ، كتلك التى تعلق فى ملاعب التنس وصالات اللعب • ولتنفيذ هذه الفكرة قام بتخطيط جدول أسبوعى بمواعيد مقابلاته ، مع ترك نصف ساعة بين كل مقابلة وأخرى،وقام بتعليق جدول يشمل برنامج مواعيد مقابلات أسبوعين ، وعليه التعليمات الآتية : « اذا وجدت الباب مغلقا فالمرجو عـــدم فتحه لأنى اما أن أكون فى الخارج واما أن أكون مشغولا بالحديث مع شخص قد لا يرحب بدخول أحد • عليك اذن أن تختار من هذا الجدول فترة مناسبة لك أكون فيها خاليا ، ثم اكتب اسمك والوقت الذى اخترته لحضورك على احدى قصاصات الورق المرفقة بالجدول واقذف بها من تحت الباب • أما اذا كنت موجودا بالمكتب وليس معى أحد فستجد الباب مفتوحا • وشكرا • ولعلك تقدر كيف يكون شعورك عندما يدخل علينا شخص أثناء مقابلتك لى ».

المرشـــد

ولا شك أن تقدم التلميذ نحـــو التكيف السليم يتم بين كل مقابلة وأخرى كما يتم فى أثناء المقابلات • وعلى المرشد أن يضع ذلك فى اعتباره عند تخطيط مواعيد مقابلاته • ويتحقق الكثير من هذا التكيف اذا كانت المقابلات على فترات متباعدة نوعا • ويكفى أن يحدد لكل تلميذ مقابلة واحدة أسبوعيا (وقد يحتاج البعض الى مقابلتين) •

ولتحديد المدة المناسبة لكل مقابلة ينبغى للمرشد أن يأخذ فى اعتباره القدر الذى يحتاج اليه التلميذ عادة ، وعدد الطلبة الذين يطلبون مساعدته • وربما تقدم التلميذ نحو التكيف والنمو بصورة أكمل على أثر أربع مقابلات كل منها ١٥ دقيقة اذا أحسن توزيعها بدلا من مقابلة واحدة مدتها ســـاعة كاملة • ويجب على المرشد أن يخصص ١٥ دقيقة على الأقل لكل مقابلة ، ولن يستفيد التلميذ كثيرا اذا زادت مقابلته مع المرشد عن ساعة •

وعلى المرشد فى أثناء اتفاقه مع التلميذ على مواعيد المقابلات ، أن يتيح له الفرصة لكى يستفسر عن مسئولياته ومسئوليات المرشد بشأن الأعمال التى يجب أن تنجز بين كل مقابلة وأخرى • ففى بعض الأحيان مثلا يكون على كل من المرشد والتلميذ أن يحصل المعلومات خلال الفترة بين المقابلة والتى تليها ، وقد يكلف التلميذ بقراءة بعض الكتب التى اختارها بناء على توجيـــه المرشد له لقراءتها بقصد الحصول منها على اجابات لبعض أسئلته •

ولابد أن تكون اقتراحات المرشـــد بقراءة بعض الكتب نتيجة لرغبة أبداها التلميذ للحصول على بعض المعلومات ، وعليه عندئذ أن يحدث التلميذ عن طبيعة هذه المراجع حتى يتمكن من أن يختار مايناسبه من بينها • ولتحقيق ذلك لابد أن يكون المرشد قادرا على أن يوضح للتلميذ كيف يجيب كل من هذه المراجع على بعض أسئلته • وللتلميذ بعد ذلك أن يختار من بين هـــذه المراجع مايرغب فى استعماله •

ونظرا لأنه قد يكون لمشكلات التلاميذ حلول متباينة ، فان على المرشد أن يقترح من الكتب ما يعالج ميادين متعددة ، وعلى سبيل المثال : يقوم المرشد فى المدرسة الثانوية أو الجامعة عادة باقتراح كتب أو كتيبات تتناول مشكلات علاقات الفتى بالفتاة ، والحياة الأسرية ، وحقائق حول المهن ، وتحديد الأهداف المهنية ، والبحث عن الأعمال والوظائف ، وتحســين مهارات الاستذكار ، والصحة العقلية (١) • والمهم أن يقوم المرشد باقتراح المراجع التى تقابل حاجات التلاميذ ، ولابد للمرشد أن يضع فى اعتباره عند اقتراح الكتب ، مستوى التلميذ فى القراءة ، ومدى نضجه الانفعالى ومقدار حدة المشكلة التى

---

(١) Excellent materials for this purpose heve been published in the last few years by (1) Science Research Associates, 57 West Grand Avenue, Chicago 10, Illinois, and (2) National Form, Inc., 407 S. Dearborn, Chicago, Illinois.

Johu J. DeBoer, Paul B, Hale, and Esther Landin, Reading for Living, An Index to Reading Materials, Illinois Curriculum Program Bulletin No. 18, Office of Superintendent Public Instruction, Springfield, 1953.

يعانى منها ، والواقع أن استخدام التلميذ للمراجع التى أحسن اختيارها فى الفترات الواقعة بين كل مقابلة وأخـــرى تزيد من فائدة وفاعلية المقابلات • وتزداد قدرة التلميذ على القراءة نتيجة للدافع الداخلى الذى يستثيره للقراءة ، ولأن الاستبصار الذى يتم ينبع من اعتماده على نفسه ورغبته فى حل مشكلاته.

مشـــكلات أخرى خارجة عن نطاق المقابلة

الاحتفاظ بالسرية

ينتظر التلميذ من المرشـــد الذى يقصده طالبا المساعدة ، أن يحتفظ بسرية مايبوح له به من معلومات ، لأنه يظل قلقا يخاف أن يعرف الآخرون ، وخاصة من له صلة بمشكلته ، حقيقة شعوره • ويظل التلميذ مترددا فى الحديث بصراحة عن مشكلاته ، حتى يصبح على يقين من أنه يستطيع أن يثق بالمرشد • ولا شك أن شهرة المرشد بمحافظته على سرية مايفضى به التلاميذ من معلومات تعتبر عاملا مهما يساعد معظم التلاميذ على وضع ثقتهم بنزاهة المرشد ويتعلمون كيف يعتمدون عليه •

وهناك من التلاميذ من يحتاج الى وقت طويل حتى يضـــع ثقته فى المرشد ، وقد لا يثق بعضهم به أصلا • وقد يكون مرجع ذلك أنهم باحوا يوما ببعض أسرارهم الخاصة الى أشخاص يثقون بهم ، ولكن هؤلاء لم يكونوا موضع ثقة فأذاعوا تلك الأسرار ، وما ان يخيب ظنهم فى الناس يوما حتى يصبحوا حذرين خشية أن يخيب الناس ظنهم مرة أخرى •

وبوسع المرشد أن يزيل الشك بحرصه وحذره لا بشأن ما يقول ولكن فى اختيار الوقت والمكان المناسبين لذلك أيضا • فأحيانا يتطرق الشك الى التلميذ نتيجة عدم توفيق المرشد فى اختيار الوقت المناسب لتصرف معين • فعلى سبيل المثال اذا قام بعد المقابلة مباشرة بأحد التصرفات الثلاثة الآتيـة تسبب فى تطرق الشك والريبة الى التلميذ :

١ ـ اذا اجتمع مع شخص كان هدفا لمشاعر التلميذ العدوانية •

٢ ـ اذا ذكر أسم التلميذ فى حديث استطاع التلميذ أن يسمعه •

٣ ـ اذا سعى الى طلب مساعدة الوالدين بدون مناقشة الأمر مع التلميذ •

وليس من السهل على المرشد أن يحدد بالضبط ماذا يقول وأين يقوله • ان عليه أن يفكر أولا فى صالح التلميذ وعليه أيضا أن يحدد الحقائق التى يعتبرها التلميذ خاصة ليس لأحد خلاف المرشد أن يطلع عليها • ومن حق المرشد أن يبوح ببعض المعلومات لأشخاص معينين فقط ، بعد أن يستأذن التلميذ ويطمئن الى رضاه وموافقته • ولكن هنـــاك موضوعات أخرى هامة تسترعى النظر • فمثلا هل المحافظة على السرية تحول بين المرشـــد وبين استشارة زميل له فى المهنة فى الحالة ؟ اذا كان الجواب بالنفى فلمن يلجأ المرشد طلبا للمساعدة ؟ وهل من حقه أن يحطم ثقة التلميذ به اذا شعر أن شـخصا سيصيبه أذى نتيجة محافظته على سرية المعـــلومات التى باح بها التلميذ (١) ؟

ولعلنا نستطيع مناقشة تلك الأسئلة فى ضوء ما يأتى : تعريف ماهية المعلومات السرية،وآداب المهنة والنواحى الخلقية المتصلة بعملية طلب المساعدة من الآخرين ، ثم مشكلة حماية المجتمع :

أولا ــ ماهى طبيعة المعلومات التى يمكن أن توصف بالسرية ؟ ان كل مايناقش فى اجتماع خاص يمكن أن يعتبر خاصا وسريا ، ولا يجوز أن يطلع عليه أى مخلوق سوى القائمين بالعمل فى نفس مهنة الارشاد النفسى الذين يساعدونه فى معالجة الحالة ، بل ان بعض هذه المعلومات لا يجوز اطلاع أحــد عليها الا بتصريح من التلميذ • وبديهى أن تقرير ذلك يحتاج الى حكمة المرشد وحسن تقديره للموقف • وعليه أن يحدد الأسس التى فى ضوئها يستطيع أن يقرر أى المعلومات له أن يشرك معه فيها آخرين ، وعليه أيضا أن يكون على علم بالحاجة لمناقشة طبيعة الأسرار الخاصة مع بعض زملائه فى المهنة لمناقشـــة المعلومات • واذا كان لدى المرشــــد أى شك بشأن المعلومات التى يعتقد أن التلميذ موافق على اطلاع الغير عليها فان من واجبه أن يناقش التلميذ بشأنها.

ثانيا ــ ماهى الاعتبارات الأدبية والخلقية التى تتعلق بالتجاء المرشــد الى الآخرين طلبا للمساعدة ؟ لقد أوضحنا ســـابقا أن المرشدين والمدرسين يحتاجون أحيانا الى احالة التلميذ الى بعض الأخصائيين • ومما لا شك فيــه

---

(١) C. Gilbert Wrenn, "The Ethics of Counseling," Educational and Psychological Measurement, 12 (No. 2) : 161-77, Summer 1952.

أن الانسان لا ينتظر من الشخص الذى تحول اليه الحالة للاستشارة ، أن يساعد المرشد أو المدرس مالم يزوده ببعض المعلومات عن الحالة •

ومن الضرورى ألا يتطرق الشك الى المرشد أو المستشار الذى يطلب مساعدته فى أن أحدهما لا يثق بالآخر ، وأنه يشعر بأنه ليس جديرا بثقته • ومع كل فان من واجب كل مسئول أن يتقبل تلك الحقيقة ، وهى أن من حق الشخص الذى يساعد فى علاج احدى الحالات أن يحتفظ بسرية المعلومات التى يعتقد أن التلميذ يعتبرها سرية •

ولنفرض أن فى خلال اجتماع لدراسة حالة اشترك فيـــه اثنان من المدرسين مع المرشد ، قام أحد المدرسين بسؤال المرشد سؤالا معينا عن حياة الطالب العائلية ، فاذا كان المرشد يشعر بأنه لا يستطيع اجابة السؤال ، فانه قد يتصرف قائلا : ان سؤالك يتعلق ببعض المعلومات التفصيلية التى أشعر أننى لا أستطيع أن أطلعك عليها دون الحصول على موافقة التلميذ • اننى أذكر عند مناقشة هذا الموضوع معه أننى كنت أشعر أنه يتحدث عن أمور لا يجب أن أبوح بها لأى شخص ، ولعلك تدرك كيف يكون شعورك عندما تبوح لى ببعض أسرار ائتمنتنى عليها ثم خيبت أنا ظنك وبحت بها لشخص آخر • ان كل ما أستطيع أن أقوله بشأن هذا الموضوع الذى تسألنى عنه ، هو أن هناك بعض المشكلات الأسرية التى تزعج التلميذ كثيرا • وبالرغم من أن المدرسين جديرون بثقة المرشد فانه من واجبه أن يحافظ على سرية المعلومات الخاصـة التى ائتمنه التلميذ عليها • ومن واجب المتخصصين، لتحقيق التفاهم المتبادل، أن يختبروا علاقتهما مرة أخرى وهم يعملون معـــا فى الحالات الفردية • ولا شك أنهم يستطيعون الوصول الى ذلك التفاهم المتبادل خـــلال الاختبار الصريح لمشاعر كل منهما •

ثالثا ــ ماهى مسئولية المرشـــد تجاه المجتمع ؟ يتفق المهتمون بمهنة الارشاد على أن من واجب المرشد أن يعمل على حماية الأفراد والجماعات فى حالة ما اذا فهم من مناقشته مع أحد عملائه أن هناك خطرا يحتمل أن يصيبهم بسوء • ومع كل فان المرشدين يجدون صعوبة حقيقية فى الاتفاق على مدى امكان تبرير افشاء أسرار العميل المتعلقة بتصرفاته الســابقة أو تصرفاته المحتملة • ولابد للمرشدين أن يضعوا فى اعتبارهم الأثر الذى يمكن أن يتركه افشاء أسرار أحد العملاء لا فى العميل نفسه فقط ، ولكن فى غيره من العملاء

اذا أذيع الخبر وانتشر بينهم • وقد ذكرنا فى أوائل الفصل كيف تناول المرشد حالة أحد تلاميذ المدارس الاعدادية الذين وضعوا ثقتهم فيه ، وبالرغم من أن المرشد قد احتفظ بسرية المعلومات التى حصل عليها من الطالب وتمكن من مساعدته ، ساعده ذلك فى نفس الوقت على تكوين علاقات مهنية طيبة مع غيره من التلاميذ •

ويفضل معظم المرشدين قبل اتخاذ أى خطوة ايجابية فى مثل هـــذه الحالات أن يناقشوا مع التلميذ النتائج التى قد تعود على التلميذ نفسه أو على غيره ممن لهم صلة بالمشكلة • واذا حدث واضطر المرشـــد الى افشاء بعض أسرار التلميذ لحماية الآخرين فان من واجبـــه بعد ذلك أن يحول الحالة الى مرشد آخر ، لأن فى مثل هذا الموقف الذى يتخذه المرشد من التلميذ هدما للعلاقة الارشادية السليمة •

ان القانون المحلى واتجاهات السلطات المحلية هى التى تحدد مسئولية المرشد فى حماية الآخرين • ورغم أنه لا توجـــد أجهزة قانونيـــة فى معظم الأحوال لحماية الجمهور من الأشخاص المضطربين انفعاليا ، فان هناك عادة من الأشخاص المسئولين من يكونون على اســتعداد لاستخدام المعـــلومات التى يزودهم بها المرشد فى حماية المواطنين الذين يحتمل أن يقع عليهم ضرر •

لقد أوضحنا الوسائل التى يستطيع المرشد استخدامها لحماية الآخرين مما يحتمل حدوثه فى المستقبل ، ولكن هناك مشكلة أخرى مختلفة فى معالجته للأمور التى تكون قد وقعت فعلا ، والتى لا يحتمل أن يترتب عليها تصرف فيه خطورة مستقبلا • وفى مثل هذه الحالات ليس من مسئولية المرشد أن يتأكد من تنفيذ القانون • ان مسئوليته الأولى تنحصر فى واجبه تجاه العميل الذى لجأ اليه يطلب مساعدته لكى يحقق سبيله الى التكيف السليم فى حياته•

معاونة الزملاء فى المدرســة

اذا مانجح المرشد فى اكتساب ثقة التلاميذ والقيام بمساعدة المدرسة على فهم التلاميذ ، فان من المنتظر أن يلجأ اليه بعض المدرسين لمساعدتهم على حل مشكلاتهم الشخصية • فى مثل هذه الحالات يحق لنا أن نتساءل عما اذا كان من الممكن أن يصبح زميلا ومعالجا نفسيا فى آن واحد • والمشكلة ليست

مشكلة ما اذا كان بوسعه أن يقدم خدماته الارشادية الصحيحة الى أعضـــاء هيئة التدريس بالمدرسة ، بل هى مسألة التزامات أدبية أيضا •

وفى هذا الصدد ترى لجنة المستويات والمقاييس الأدبية التابعة للجمعية السيكولوجية الأمريكية مايلى :

« لا يجوز للأخصـــائيين النفسيين أن يسمحوا لأنفسهم بالتورط فى علاقات مهنية علاجية مع أسرهم أو مع أصـــدقائهم المقربين أو مع أشخاص تربطهم بهم مثل هذه الصلات القوية ، اذ أن فى ذلك خطورة تهدد سلامة تلك العلاقة •

١ ـ على الأخصائى النفسى أن يقدر الصعوبات والمشكلات التى قد تترتب على تكوين علاقات اكلينيكية مع زملائه وتلاميذه ومعارفه ، وعليه أن يرفض مســـاعدتهم اذا ما لمس احتمال اصـــابتهم بضرر بسبب تلك العلاقة •

٢ ـ أما اذا اضطرته الظروف الى اتخاذ قرار مؤقت للعمل مع شخص تربطه به علاقات أخرى ، فان من واجب الأخصائى النفسى أن يوضح له طبيعة الموقف والصعوبات التى تتخلله ثم يترك للعميل بعد ذلك أن يقرر ما اذا كان يرغب فى السير فى العلاج أم لا •

٣ ـ هذه الأسس لا تنطبق فى حالة قيام الأخصائى بالاشراف على عمليـــات تدريب الأخصائيين (١) •

ان فى تجربة حديث فى احدى المدارس لمرشدة نفسية مع احـــدى مدرسات الاقتصاد المنزلى توضيحا لتلك الظروف • لقد عملنا فى لجنة التوجيه بالمدرسة الثانوية لمدة تزيد على عام • وفى صبيحة أحد الأيام حضرت المدرسة لتتناقش مع الأخصائية النفسية فى حالة احـــدى تلميذاتها ، وفى أثنـــاء اجتماعهما أشارت الى أنها تعانى من اشـــكال بينها وبين زوجها ، وسألت

---

(١) A.P.A. Committee on Ethical Standards, "Ethical Standards in Clinical and Consulting Relationships," Part II, "The Relationship of Psychologist to the Person with whom He is Working," *American Psychologist*, 6 (No. 5) : 145-50, May 1951.

"Ethical Standards of Psychologists," The American Psychological Association, Washington, D.C., 1953

المرشدة عما اذا كان بوسعها أن تساعدها ، وبدون أى تفكير فى العواقب وافقت المرشدة على مساعدتها •

وعندما كانت المدرسة تعبر عن مشاعرها العدوانية وجهت بعض تلك الاتجاهات العدوانية نحو المرشدة ، وبهذا أتلفت العلاقات المهنية التى تربطهما، وفى نفس الوقت أساءت الى علاقتها بها كزميلة لها • وأخيرا أدركنا أن جانبا من المشكلة قد نشأ بسبب محاولة المرشدة أن تعامل المدرسة على أنها زميلة وعميلة فى نفس الوقت • ونتيجة لادراك تلك الحقيقـــة قدمت المدرســـة استقالتها من لجنة التوجيه ، ولكنهما بعد أن تبينتا أنه ليس هناك أى جهـة أخرى يمكن أن تحول الحالة اليها صممتا على أن تستمر المرشدة فى معالجة مشكلة المدرسة رغم ادراكهما تماما لما يعترض ذلك من تعقيدات • ومنذ ذلك الحين سارت عملية الارشاد بشىء من النجاح •

ولابد لنا من أن نثير ثلاثة أسئلة تتعلق بمشكلة كهذه :

١ ـ أما كان ممكنا أن تتجنب لجنة التوجيه فقد أحد أعضائها المتازين ، لو أن المرشدة والمدرسة قد قدرتا المشكلات المتوقعة قبل أن تشرعا فى تكوين علاقة ارشادية بينهما ؟

٢ ـ هل صحيح أن الاثنتين قد عجزتا عن الوصول الى جهة أخرى تلجأ اليها المدرسة طلبا للمساعدة ، بدلا من أن تلجأ الى مرشدة من زميلاتها فى العمل ؟

٣ ـ هل أهملت المرشدة عملاءها من التلاميذ فى سبيل خدمة زميلة لها ؟

ان العلاقة الارشـــادية تختلف عن العلاقة التى تربط أفــراد أسرة الانسان أو أصدقاءه أو زملاءه • ومن العسير على أى شخص أن يكشف عن أفكاره الخاصة ومشاعره وحاجته لمرشد تربطه به احدى هذه العلاقات الثلاث• وقد يصبح أحدهما سببا فى تنغيص حيـــاة الآخر فى علاقاته خارج حدود عملية الارشاد •

ان المرشد المتحمس لعمله والذى يحاول أن يســـاعد كل شخص قد يتورط مع زملائه فى مشكلة أخرى،فهو اذا حاول أن يصدر أحكاما تشخيصية على مايقوله الناس ويفعلونه داخل المدرسة وخارجها فانه لا يلبث أن يصبح منبوذا منهم •فهو اذا حاول أن يجعل من نفسه مرشدا نفسيا لكل شخص

يحادثه ، فانه سيكون سببا فى اثارة كثير من المشكلات لنفسه وللبرنامج الذى يقوم بتنفيذه • وسيجد من زملائه استنكارا واستياء اذا حاول تحويل كل اتصال الى علاقة ارشادية • ومع أن التلاميذ والزملاء ينتظرون من المرشد أن يكون ذلك الشخص الذى يقدر على تهيئة الجو الذى يشجع كل فرد منهم ويجعله يحس أنه يستطيع أن يتكلم بسهولة وحرية ، فانهم ينتظرون منـــه أيضا أن يدرك أن هناك علاقات اجتماعية ومهنية بجانب العلاقات الارشادية •

مقابلات أوليـــاء الأمور

ينظم أعضاء هيئة المدرســـة مقابلات مع أولياء الأمور لأن المدرسين والمرشدين يؤمنون بأنهم فى حاجة الى مساعدة الآباء والأمهات لتحديد أفضل ما يمكن عمله لصالح أطفالهم • وعن طريق فهم الآباء للأهداف التى يسعى المدرسون والمرشدون الى تحقيقها ، وفهم المدرسين والمرشدين لما يحاول الآباء تحقيقه فى المنزل ، يتمكن الجميع من الوصول الى وســـائل تحقيق التعاون والعمل المشترك •

ومع أن المسئولية الأولى للمدرسة هى تعليم الطفل ، فان من واجب هيئة المدرسة أن تدرك أن الآباء عندما يطلبون مساعدة المسئولين فى المدرسة بشأن أى مشـــكلة ، فان من واجب هـــؤلاء المسئولين أن يقدموا لهم كل مايستطيعون تقديمه من خـــدمات فى اطار عملهم ومؤهلاتهم • فبعض الآباء يحتاجون الى معلومات تتعلق بحاجات أبنائهم وتطور نموهم •

وفى بعض الأحيان تحتاج المدرسة الى تحويل بعض الآباء الذين يطلبون مساعدة المسئولين فى المدرسة الى مؤسسات أخرى فى البيئة • والمنتظر أن يوجد فى معظم المجتمعات مراكز للتوجيـــه يقـوم بالعمل فيها أخصائيون ومدربون فى الميادين العلاجية يستطيعون تقديم خدمات تتصل بالصـــحة النفسية لكل من الأطفال والآباء • وتوجد مثل هذه المراكز فى بعض المجتمعات حاليا * • ولا شك أن من واجب المدرسين والمرشدين أن يكونوا على علم بكل

(*) المقصود بهذه المراكز عيادات توجيه الأطفال والعيادات النفسية وقد بدأ اهتمام الدول العربية بهذه المراكز ـ ففى الجمهورية العربية المتحدة توجد عيادة نفسية ملحقة بكليـــة التربية بجامعة عين شمس ، وأخرى تابعة للصـــحة المدرســية ، وتستعين بعض مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بخدمات اخصائيين نفسيين • (المترجم)

مافى البيئة من مؤسسات مهما كان نوعها ، ومن واجبهم أن يساعدوا الآباء على الوصول الى المؤسسات الفنية المختصة التى تقدم مايحتاجون اليـــه من خدمات ، وأن يتعاونوا مع تلك المؤسسات فى تهيئة أصلح جو منزلى لتربية الطفل (سنتناول هذا الموضوع بتفصيل أكبر فى الفصل السابع عشر) •

وعندما يدعو المدرسون والمرشدون الآباء للاجتماع بهم ، فان هنـــاك دائما من بين الآباء من يخشى أن يكون وراء هذه الدعوة اشكال أو خطأ ما • ولا يدرك كثير من الآباء أن المدرسين والمرشـدين قد يطلبون مقابلتهم لغرض مساعدة أبنائهم عن طريق جمع بعض المعـلومات أو استيضاح بعض وجهات النظر • ولازالة هذه المخاوف من نفوس الآباء يتعين على المدرس أو المرشـد أن يمهد السبيل ويهيىء الجو للعمل التعاونى المشـــترك فى وقت مبكر من المقابلة ، وأن يتذكر دائما أن كل ما يصدر عنه بعد ذلك يجب أن يؤدى الى تدعيم هذا الجو التعاونى ، ويمكنه أن يستخدم الأساليب التى وصفناها فى هذا الباب ، لخلق جو تسوده العلاقة الودية المشجعة لمساعدة ولى أمر الطفل ، على أن يتحدث بحرية أثناء المقابلة •

وفى بعض الأحيان يأتى ولى الآمر الى المدرســـة لينتقد أو يشكو من تصرفات المدرسة التى لا تروق له ، ولابد أن يساعده أحد المسئولين بالمدرسة على أن يشرح وجهة نظره • ومن الضرورى مساعدة الوالد على أن يشعر أن المدرسة مهتمة باخلاص بكل ماهو فى صالح ابنه • وكما ذكرنا فى الفصل الرابع ، لن يجنى المسئول فى المدرسة أى شيء مما قد يقع بينه وبين ولى الأمر الغاضب من جدال أو صدام ، ولن يفيد كثيرا أو يغير من الأمر ما اذا كانت معلومات ولى الأمر صحيحة أو غير صحيحة • ان مايعتقد فى صحته هو الذى سيحدد سلوكه ، وان مساعدته على أن يعبر عن مشاعره تجعله يشعر بالتقبل والفهم ، كما تعطى للمسئولين فى المدرســـة فكرة عن احساس ولى الأمر والصورة التى يرى بها الموقف • وما ان ينتهى الوالد من التعبير عن مشاعره، ويقوم المرشد بتقديم خدماته لحل المشكلة حتى يصبح أمام المرشد فرصــــة لعرض وجهة نظره عن الحالة ، وكل ما يتعلق بها من حقائق • وأحيانا تنشأ بعض اختلافات فى الرأى حول الصالح العام للطفل ، ولكن تحديد نقط الخلاف وأسبابها يساعد الأب والمدرس على تخطيط الخطوات الايجابية لمساعدة الطفل، فان كلا منهما يتحاشى وقوع الطفل فى مشكلات بسبب تلك الخلافات •

SUGGESTED READINGS

1. Arbuckle, Dugald S., *Teacher Counseling, Addison-Wesley,* Cambridge, Mass., 1950. This well- written book is useful for teachers. Not only does it show how teachers can provide more effective individual help but it also demonstrates how nondirective counseling methods can be applied in the classroom.
   a. How does Arbuckly differentiate between directive and nondirective counseling ?
   b. How does the "new" teacher treat children differently than the "traditional" teacher does ?
2. Rogers, Carl R., "Some Practical Questions," Chapter IX in *Counseling and Psychotherapy,* Houghton Mifflin, Boston, 1942.
   a. How frequently should interviews be scheduled ?
   b. How much time should be set aside for one interview ?
   c. What should the counselor do about broken appointments ?
   d. Does nondirective counseling require more time than directive counseling ?

   When teachers and counselors study the counseling process, they often wonder how it is similar to and how it differs from psychoanalysis. If you are such a person, one or both of the books named below may help answer that question :
3. Horney, Karen, ed., *Are You Considering Psychoanalysis ?,* W.W. Norton, New York, 1946. In this symposium, six psychiatrists answer in layman's terms many of the important questions which laymen ask in deciding whether they should seek the help of a psychiatrist.
4. Preston, George H., *Psychiatry for the Curious,* Farrar and Rinehart, New York, 1940. In this book for laymen, Dr. Preston explains generally accepted fundamentals of psychiatric theory about why people behave as they do, and he describes his perception of the treatment process.

SUGGESTED FILMS

1. *Angry Boy,* 33 minutes, sponsored by the Mental Health Film Board and produced by Affiliated Film Producers, Inc., 1951. The problem of this film is initiated when a teacher sees a boy stealing from her purse. The film reveals the

basic causes of this act by showing the psychiatrist's work with the child.

a. How would you have reacted had you been in the teacher's place?

b. What did the principal do to help the mother accept psychiatric care for the boy ?

c. What were the basic causes that explained the boy's stealing ?

2. *Counseling Adolescents,* McGraw-Hill, New York, 1954. This series of three films, (1) *A Counselor's Day,* 12 minutes; (2) *Using Analytical Tools,* 15 minutes ; and (3) *Diagnosis and Planning Adjustments in Counseling,* 18 minutes, is correlated with the book by E. G. Williamson, *Counseling Adolescents,* 1950. The first film gives a picture of the counselor's work, as the title suggests. The last two demonstrate how Williamson uses information in diagnosing the student's problems and in planning counseling.

a. Which guidance duties should the counselor delegate to others ?

b. Evaluate the counselor's use of information in counseling.

3. *Emotional Health,* 20 minutes, McGraw-Hill, New York, 1947. This film presents the problems of a high school boy who appears to have heart trouble. His experiences with the psychiatrist reveal psychological causes which account for what first appeared to be a physical health problem.

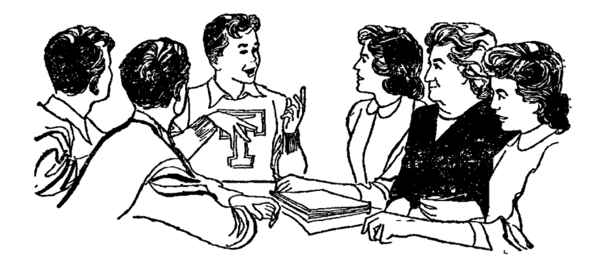
a. What were the boy's responsibilities in this therapy experience ?

b. What responsibilities did the psychiatrist assume ?

c. How did this psychiatrist use the facts that he obtained from the boy ?

d. Explain why the boy reacted as he did to the suggestion of referral to a psychiatrist.

١٤ إرشاد الأفراد في المواقف الجماعية



يبدو الارشاد الجمعي فى نظر المراقب غير الواعى لأول وهلة أنه لا يعدو أن يكون محادثة ودية بين أفراد جماعة على مستوى عال من الكفاية • وما ان يستمر ذلك المراقب فى الاستماع فانه يلاحظ أن موضوعات الحديث ليست هى تلك الموضوعات التى تتبادلها الجماعات العادية • ان أفراد هذه الجماعة يتحدثون عن أنفسهم ، عن الأشياء التى تزعجهم وعما يمكنهم عمله لتحقيق التكيف السليم للحياة • ومثل هذه المشكلات ليست مشكلات جماعية ولكنها أقرب الى المسائل الشخصية • وهذه الجماعة يعمل أفرادها متعاونين معا ، يساعد كل منهم الآخر على مواجهة مايعانيه من صراع يصعب عليه أن يواجهه بمفرده •

وفى لحظات الانفعال والقلق يصبح بعض أعضاء الجماعة حادى الطباع ويظهرون ميولا عدوانية ضد الجماعة ، وقد لا يتقبل بعض أعضاء الجماعة ذلك السلوك ولكنهم فى النهاية يتعلمون تحمل مثل هذا السلوك ، ويتعلم معظمهم فهمه وتقبله • أما العضـــو الذى يرغب فى التعبير عن أحاسيس موجبة أو

سالبة ، فانه سيجد فى استطاعته أن يفعل ذلك ، وهـــو يعلم أن الآخرين سيكونون على استعداد لتقبل تلك الأحاسيس • والواقع أن الأعضاء جميعا يكونون قد تعلموا أن يذهبوا الى أبعد من ذلك : فهم قد تعلموا كيف يساعد كل منهم الآخر على التعبير عن تلك المشاعر التى يكون من الصعب وصفها •

ولكن لا يكفى أن يحرر الفرد تلك الأحاسيس ، والى أن يفهم كل عضو أسباب تلك الأحاسيس والى أن يحصل على الحقائق أو المهارات التى يفتقدها ، فان التعبير عن تلك الأحاسيس لا يعطيه الا راحة وقتية • ان الجماعة التى تعلمت مساعدة أعضائها تشجع كل فرد منها على اختيار السبب الكامن وراء ما يعتمل فى نفسه من أحاسيس ، وعلى اكتساب المعلومات أو المهارات اللازمة لمعالجة مشكلاته • وتساعد الجماعة كل عضـــو من أعضائها على أن يكتشف ويستخدم امكانياته بنجاح متزايد •

استخدام الجماعات للارشاد والتوجيه والعلاج النفسى

عند الحديث عن العلاقات الجمعية ، أو أهداف الجماعة بالصورة التى استعرضناها فيما سبق ، يستخدم بعض الكتاب الاصطلاح « الارشـــاد الجمعى » فى حين يفضل البعض الآخر استخدام الاصطلاح « العلاج الجمعى » ومع أن هناك مستويات مختلفة لعملية الارشـــاد التى تتوقف على مهارات المرشد أو المعالج ، فان اختلاف الكتاب حول اسم تلك العملية لا يستحق أن نطيل الجدل حوله هنا • ومع هذا فمن المهم التفريق بين «الارشاد الجمعى» من جهة وبين « العمل الجمعى » أو « الخدمة الجماعية » من جهة أخرى • فالارشاد الجمعى يركز الاهتمام على المشكلات الشخصية للفرد ـ تلك المشكلات التى تتناول أو تتعلق بحياته الخاصة ، أما العمل الجمعى فان التركيز فيه يكون على المسائل الاجتماعية وتزويد الأفراد بالمعلومات • يتطلب الارشاد الجمعى قيادة على مستوى عال من المهارة الفنية بينما يمكن أن تنجح الخدمة الجماعية بتوجيه على مستوى أقل تخصصا •

ولقد أوضح « هنكلى ، وهرمان » Hinckley and Hermann تلك العلاقات فى العبارات الآتية :

تعنى الخدمة العامة أوجه نشاط الجماعة الذى يميزه :

١ ـ اسهام الأعضاء فى مشروع أو فى مجالات تشغل وقت الفراغ خططت للمساعدة فى عملية التطبيع الاجتماعى للأفراد ٠

٢ ـ تعاون الأفراد على تحقيق أهداف الجماعة ٠

٣ ـ اتسام دور القائد بطابع تحكمى موجه تعليمى بالرغم من آنه أحيانا قد يأخذ طابع المناقشة أو الارشاد ٠

٤ ـ التركيز بصفة غير مباشرة على تغيير الاتجاهات ٠

أما العلاج الجمعى من جهة أخرى فيمكن أن يميزه :

١ ـ الهدف العلاجى للفرد وعدم توافر الهدف الجمعى ٠

٢ ـ تخفيف التوتر الانفعالى عن طريق المشاركة فى الخبرات التى تهدف الى التنفيس (تحرير النفس من المخاوف ، والمشكلات والعقد عن طريق التعبير عنها بحرية) ، والى التحرر من آثار الخبرات القديمة ، والى زيادة الوعى والاحساس بالذات ٠

٣ ـ اتسام دور المعالج بطابع التشجيع والمساندة ٠

٤ ـ الاهتمام بالتركيز المباشر على المشكلات الشخصية لتعديل الاتجاهات[١].

وقد تناول هذا الموضوع ن٠د٠ك٠ لويس N.D.C. Lewis فى مقدمة لكتاب سلافسون Slavson « مزاولة العلاج الجمعى » [٢] معلقا على طبيعة العلاج الجمعى حيث قال :

« العلاج النفسى الجمعى هو تطبيق خاص لأسس العلاج الفردى على شخصين أو أكثر فى وقت واحد ، على أن يشتمل الموقف على مظاهر ومشكلات العلاقات بين الأفراد ٠

---

(١) Robert G. Hinckley and Lydia Hermann, Group Treatment in Psychotherapy, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1952, pp. 19-20.

(٢) S.R. Slavson, ed., The Practice of Group Therapy, International Universities Press, New York, 1947, p. 9.

والهدف من وراء العلاج الجمعى هـــو تقديم مؤثرات علاجية صممت لتوجيه جهود الأفراد نحو القيام بأوجه نشاط مفيدة أو لتصفية الصراعات النفسية بحيث تتحول الى أسلوب طبيعى من أساليب الحياة » ٠

ومع كل فان العلاج الجمعى لا يمكن أن يكون بديلا للعلاج الفردى ٠ فهناك بعض التلاميذ الذين يستجيبون بصورة أحسن فى المواقف الجمعية ، بينما البعض الآخر يحتاج الى عناية فردية خاصة من المرشد ، ومنهم من يحتاج الى النوعين من العلاج لمساعدتهم على التكيف السليم ٠

ونظرا لأن العلاج الجمعى يمكن المرشد من مساعدة عدد كبير من الطلبة يوميا فان بعض المربين يؤمنون به على أنه وسيلة اقتصادية لاستغلال وقت المرشد ، ولكن هـــذا لا يجوز أن يدفعنا لتجاهل الارشاد الفردى ٠ ان من واجب المربين أن يكون اهتمامهم منصبا على أحسن خدمة تناسب كل فرد أكثـــر من اهتمامهم بالنفقات ٠ ذلك لأن التكاليف الحقيقية النهائية التى يتحملها المجتمع نتيجة لوجود شخص ســـيىء التكيف تفوق أى تخفيض للنفقات يمكن أن يتحقق عن طريق الغاء الارشاد الفردى فى المدرسة ٠

والارشاد الجمعى يمكنه أن يهيىء جوا للتفاهم الاجتماعى يستطيع فيه الأفراد أن يعبروا عن آرائهم ويدرسوا استجابة الآخرين لها ، ولكنه لا يوفر لهم الحماية من الضغوط الاجتماعية ، ولا العناية الكافية من جانب المرشـــد التى يمكن أن تتوافر أثناء الارشـــاد الفردى ٠ ومع أن التلميذ الواحـــد لا يمكنه أن يحظى بقدر كاف من الوقت للحديث عن مشكلاته فى أثناء عملية الارشاد الجمعى ، الا أنه يجد الفرصة للتنفيس عن التوتر الانفعالى خـــلال مساعدة زملائه على التنفيس عن توترهم، وفضلا عن ذلك فقد يحقق استبصارا فى دوافعه فى أثناء مساعدته على تفهم أنفسهم ٠

والارشاد الجمعى الذى يعتبر ذا فائدة للراشدين ولأطفال مرحـــلة الطفولة المتأخرة (السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية) والى حد ما لأطفال المدرسة الابتدائية ، يناسب المراهق بصفة خاصة بسبب ميله الشديد للتشبه بزملائه ٠ وفضلا عن ذلك فهو يمر بمرحلة كفاح لتحقيق استقلاله وتحرره من الاعتماد على من كان يعتمد عليهم فى حياته من الراشدين ، ولهذا يصـــبح من السهل عليه أن يتقبل مساعدة خلانه من المراهقين أمثاله أكثر من تقبله تلك المساعدة من شخص راشد ، وفى حصوله على مساعدة زملائه فانه يقوم

بحل مشكلاته بمساعدة هؤلاء الأفراد الذين يعتقد أنهم أقدر على فهمه جيدا ، هذا مع ملاحظة أن مجرد احساسه بأن زملاءه يعانون من مشـــكلات شبيهة بمشكلاته هـــو ، يطمئنه ويشعره أنه لا يختلف قبل كل شىء عن غيره من المراهقين الذين يستمتع بصحبتهم ٠

تكوين المجموعات الارشـــادية

ان الخطوة الأولى التى يجب على المرشد اتخاذها هى تحـــديد الأسس التى سيعتمد عليها فى اختيار أفراد المجموعة ٠ ولسوء الحظ ليس هناك محك واحد يستطيع المرشد أن يستخدمه ، وعليه أن يختار أعضاء المجموعة مستعينا بكفايته الفنية ، وبعد دراسة كاملة لكل مايقع تحت يده من معلومات عن كل تلميذ ، وأن يضـع فى اعتباره أن الهدف هـــو تكوين فرق متآلفة للعمل التعاونى ٠ وقد يختلف كل فريق منها عن الفريق الآخر ٠

هل بين أعضاء الفريق المنتخب من يحتمل ألا يستجيب للارشاد الجمعى؟

الواقع أن التلميذ عندما يدرك ماالذى تتوقعه المجموعة منه وما الذى يتوقعه هو من الآخرين اذا تركت له حرية اتخاذ قراراته دون ضغط خارجى فانه عندئذ يصبح قادرا على الاجابة عن هذا السؤال ، وعلى أن يتخذ قراره بشأن الانضـــمام الى فريق الارشاد ، وسنناقش فيما يلى أنواع المعلومات التى يطلبها التلاميذ عادة كأساس يبنون عليه اتخاذ قراراتهم ٠

كيف تؤثر الجماعة فى العضو الفرد ؟ وكيف يؤثر كل عضو فى غيره من أعضاء الفريق ، وفى عمل الفريق كله ؟

اذا ما استقر رأى التلميذ على أن ينضم الى جماعة الارشـــاد ، فان المرشد يعين له الفريق الذى يمكنه أن يساعد أفراده وأن يستفيد هو من مساعدتهم ٠ وهذا يعنى بطبيعة الحال ألا تحدد المجموعة التى سينضم اليها التلميذ الا بعد دراسة ومعرفة أصلح مجموعة تناسبه لكى ينضم اليها ٠

وعلى سبيل المثال فان التلاميذ المشاغبين ذوى الميول العدوانية ، والتلاميذ شديدى الخجل ، ومن منهم على درجة حادة من سوء التكيف ، يكونون خطرا على الارشاد الجمعى ٠ ومن واجب المرشد أن يدرس كل مالديه من معلومات عن

التلاميذ قبل أن يضع أحدهم تحت أى فئة من هـــذه الفئات الثلاث • ومن المحتمل أن يناسب التلميذ الذى يعتبر معوقا لاحدى الجماعات الارشادية فريق آخر يكون هناك تآلف بين شخصياتهم وبين شخصيته • ومن الطريف أن نلاحظ مثلا أن الطفل الذى سبق أترابه في العمر من حيث نموه الاجتماعى ، والطفل المشاغب العدوانى كثيرا مايتفقان وتناسبهما مجموعة ارشادية أفرادها يزيدون فى العمر قليلا عنهما • وبالعكس فان الطفل الخجول والطفل غير الناضج اجتماعيا يكونان قادرين على التكيف الناجح فى مجموعات من أفراد أقل منهما سنا •

ووجود أعضـــاء آخرين من أسرة الطفل فى المجموعة قد يحول دون اسهام الطفل فى نشاط المجموعة ، ويخلق صراعا لا داعى له خارج فترات الارشاد ، كما أن وجود أصدقاء مقربين للطفل فى نفس المجموعة ، قد يكون له نفس الأثر المعوق ، فاذا استغرقوا فى صراعات شخصية مما يحاول الطفل التخلص منها داخل المجموعة ، فان وجود هؤلاء الأطفال قد يعرقل حريته فى معالجته للأمر •

هل يجوز للمرشد محاولة اختيار مجموعة متجانسة نسبيا ؟

بالرغم من أن المرشد قد يفضل مجموعة متجانسة ، فان أحسن مايمكن أن يطمع فى تحقيقه هو أن ينتقى التلاميذ الذين تتقارب تقديراتهم فى بعض السمات التى يمكن قياسها • ومع ذلك فعليه أن يسأل نفسه أولا عما اذا كان يفضل التجانس فى المجموعة • ان النـــاس الذين يختلفون وتتنوع مجالات مشكلاتهم ، عادة يضيفون الكثير الى خبرات الفريق • ومن جهة أخرى فان الاختلاف والتنوع الكبير فى المجموعة يسبب صعوبات تتعلق بعمليات التفاهم والاتصال • وقد يساعد الجهد الناجح الذى يبذل فى معالجة مشكلات الاتصال فى حد ذاته على النمو • ومع ذلك فبينما يتمكن الأشخاص الراشـــدون من التغلب على مثل هذه المشكلات فانها تكون عسيرة بالنسبة لهؤلاء الأطفال الصغار ، حتى ولو كانوا من تلاميذ المدارس الثانوية •

واذا قرر المرشد أن تكون مجموعته متجانسة نسبيا ، فان التوجيهات التالية قد تساعده فى هذه العملية :

ـ هل أعطى اهتماما كافيا لمستوى النضج الاجتماعى للطفل ؟

فالمرشد غالبا يعتمد على العمر الزمنى كأساس لتقدير ذلك النضج ، والأطفال يميلون للتكيف السليم فى مجموعة لا يزيد الفارق بين أعمارهم وبين متوسط العمر فيها عن سنة واحدة ، وعلى كل فان المهم فى الأمر هو درجة النضج الاجتماعى ، ولهذا فلا يجوز للمرشـــد أن يقصر اهتمامه على العمر الزمنى فقط •

ـ الى أى حد يستطيع المرشد أن يعتمد على النضج العقلى للطفل ؟

ومع أن هذا السؤال ليس مشـــكلة فى حد ذاته ، فان الطفل سيجد قليلا من الصعوبة فى مشاركة جماعة معظم أفرادها على مستوى أعلى من ذكائه. أما اذا كان مستواه العقلى أعلى من معظم أفراد المجموعة ، فقد ينبذه زملاؤه فى المجموعة ، أو يصبح منبوذا منهم • وبدهى أنه ليس من الضرورى أن تصبح مهارته اللغوية مشكلة الا اذا جعلها التلميذ نفسه مشكلة بالاستمرار فى استخدام مصطلحات لا يفهمها بقية أفراد المجموعة •

ـ هل يجوز أن يكون الجنسان ممثلين فى المجموعة ؟

من المعتاد أن تكون المجموعة مختلطة ، وينطبق هذا بالذات على الحالات التى تكون العلاقة بين الولد والبنت من العوامل التى تدخل فى الاعتبار ، وفى هذه الحالة يسعى أفراد المجموعة من أحـــد الجنسين لمعرفة استجابات أفراد الجنس الآخر ، وفضلا عن ذلك فانهم يقومون بمناقشة الموضوعات المختلفة على مستوى عال بصراحة فى المجموعة المختلطة أكثر من المجموعة المكونة من جنس واحد •

ـ هل من الضرورى أن يكون لأفراد المجموعة بعض المشكلات المشتركة ؟

الواقع أن وجود مشكلات مشتركة بين أفراد الفريق الواحد يساعد الطفل على اشـــباع حاجته الى الشعور بالانتماء والاحســـاس بأن الآخرين يفهمونه ، وهذا ولا شك يطمئن المراهق الذى يجب أن يشعر أنه لا يختلف عن الآخرين • ولكن تعرف المشكلات المشتركة ليس عملية سهلة • وسنناقش فيما يلى الأساليب التى يمـــكن أن يستعين بها المرشد للتعرف الى التلاميذ الذين تتشابه مشكلاتهم •

قوائم التعرف الى المشـكلات

بالرغم مما قد يبدو من تشابه فى مشكلات بعض أفراد الفريق فان من الضرورى أن يدرك المرشد أنه ربما لا يوجد فردان فى المجموعة يحسان نفس جوانب المشكلة ، وكل فرد من أفراد المجموعة قد وصل الى المستوى الحالى لنضـــجه فى طريق مختلف خاص به • ولهذا فرغم أنه قد يطلق على مشكلته نفس الاسم الذى يطلقه عليها غيره من أفراد الفريق ، فان كل فرد منهم يرى مشكلته بطريقته الخاصة •

فمشكلة وضع خطط المستقبل المهنى ، قد تبدو مشكلة واحدة بالنسبة لكل طفل ـ تتضمن اكتشاف ميوله ، ونواحى القوة والضعف فيه ، وجمع المعلومات عن المهن التى تناسبه • ولكن هنـــاك عوامل أخرى بالاضافة الى الكشف عن مواهبه لها أثرها فى الاختيار المهنى ، مثل قدرة الأسرة الماليـــة على متابعة الانفاق على برنامج تدريبه • والواقع أن هناك ضغوطا متعددة تزيد من تعقيد عملية الوصول الى القرار النهائى : فبالنسبة لكل عضـــو من أعضاء الفريق توجد ضغوط اجتماعية مختلفة تقع عليه من الأسرة والأصدقاء والمدرسين ، وغير هؤلاء من المعارف • ويتأثر اختيار المهنة أيضا بسيل لا حد له من الاتجاهات نحو الأعمال والناس الذين يعملون بها • والأطفال ، حتى اذا كانوا من جنس واحد وأسرة واحدة ، قد يواجهون هذه المشكلة بكل مافى ماضيهم من خبرات مختلفة تجعلهم يرون المشكلة ، بصور مختلفة تماما ، وبمعنى آخر فان المشكلات العامة المشـــتركة ، ليست مشـــكلات شخصية متشابهة •

واذا استقر رأى المرشد على أهمية تشابه المشكلات عند اختيار تلاميذ المجموعة ، أصبح من الضرورى أن يجد طريقه لمعرفة هـــؤلاء التلاميذ ذوى المشكلات المتشابهة • ويمكن للمرشد أن يستعين فى هـــذا الشأن بقوائم المشكلات ، ويوجد الكثير من هذه القوائم ، ويمكن الحصول على نتائج مرضية اذا استخدمت هذه القوائم (١) فى جو جمعى مشجع •

---

(١) Problem check lists which may be used for this purpose are listed here to help those who wish to use this approach : L.J. Elias, *High School Youth Look at Their Problems,* State College of Washington, College Bookstore, Pullman, Wash., 1949 (grades 9-12).

ولما كانت القائمة التى يختارها المرشـــد لا تحوى تعليمات مخصصة لهذا الغرض ، فان من واجبه أن يقوم هو بتسجيل تعليماته الخاصة ، ولابد أن تزود هـــذه التعليمات التلميذ بما يمكنه من تحديد مدى عمق شعوره بالنسبة لكل مشكلة،ونوع استجابته لمناقشة المشكلات فى الجماعة الارشادية. ويجب أن توضح التعليمات أيضا أن ماتبينه القائمة يتوقف على عناية الطالب بالاجابة على محتوياتها لتظهر كل مايريد أن تظهره من نتائج •

ويجب أن يكون أمام التلميذ فى ورقة الاجابة فرصة للاجابة على كل سؤال باحدى ثلاث اجابات محتملة ، حيث يوجد ثلاثة أعمدة تبين مايأتى :

١ ــ المشكلات التى تهم التلميذ •

٢ ــ المشكلات ذات الأهمية القصوى للتلميذ •

٣ ــ المشكلات التى يشعر أنه يستطيع مناقشتها مع المرشد أو مع شخص يكون موضع ثقته •

(ويستطيع الطالب بطبيعة الحال وضع أكثر من علامة واحدة أمام كل مشكلة) • ويجب أن يكون هناك مكان آخر على ورقة الاجابة يخصص للتلميذ كى يكتب ما لديه من مشكلات لم ترد بالقائمة • ويمكن للمرشـــد أن يستعين بمفاتيح خاصة لتصحيح أوراق الاجابة بحيث تظهر المشكلات التى تقع فى مجال واحـــد ، وبذلك يستطيع أن يتعرف التلاميذ الذين يشتركون فى كثير من المشكلات المتشابهة داخل المجال الواحد من مجالات المشكلات •

Ross L. Mooney and Leonard V. Gordon, *The Mooney Problem Check Lists,* The Psychological Corporation, New York, 1950. There are four forms of this instrument : Adult, College, High School, and Junior High School.

H.H. Remmers, A.J. Drucker, and Banjamin Shimberg. *SRA Youth Inventory,* Science Research Associates, Chicago, 1949 (Grades 7-12). H.H. Remmers and Robert H. Bauernfeind, *SRA Junior Inventory,* Science Research Associates, Chicago, 1951 (grades 4-8).

تعريف التلاميذ بالارشاد الجمعى

يجد كثير من المرشدين أنه من المفيد القيام بزيارة التلاميذ فى فصولهم، لكى يعرفهم بطبيعة عمـــله ، ويجيب عن أسئلتهم وأسئلة مدرسيهم بشأن اختصاصاته . وعلى المرشد تنظيم مواعيد هذه الزيارات حتى يتجنب التكرار • وفى بعض الأحيان يقوم باستعراض برنامج التوجيه بأجمعه ثم يقوم بالاجابة عن الأسئلة التى يثيرها التلاميذ حوله ، وأحيانا أخرى يتحدث عن خدمات الارشاد الجمعى ، ويشجع التلاميذ على توجيه الأسئلة •

وفيما يلى بعض الأســـئلة التى يثيرها طلاب المدارس الثانوية عادة ، والاجابات التى غالبا ترضيهم بشأنها :

ــلماذا يتعين على التلميذ أن ينضم الى جماعة الارشاد ؟ لكى يتحدث مع الأشخاص الذين يثق بهم عن الأشياء التى تضايقه •

ـ ممن تتكون المجموعة ؟ من تلاميذ مثله ممن يرغبون فى مناقشـــة مشكلاتهم •

ـ من الذى يختار أفراد المجموعة ؟ يحاول المرشد أن يجمع التلاميذ الذين تشغلهم نفس المشـــكلات المتشـــابهة ، ثم يقابل كلا منهم على انفراد ليتحدث اليهم عن عملية الارشاد الجمعى ، وعن مشكلاتهم • وهو يقوم أخيرا بتنظيم مجموعات التلاميذ الذين يرغبون فى البحث فى مشكلاتهم المتشابهة •

ـ كيف يتعرف المرشد الى التلاميذ ذوى المشكلات المشتركة ؟ يناقش بعض التلاميذ مشكلاتهم معه شخصيا فى مقابلات خاصـــــة ، ويحدد البعض الآخر مشكلاته التى يرغب فى مناقشتها فى قائمة لدراسة المشكلات •

ـ ما الذى ينتظر المرشد من التلاميذ عمله فى المجموعة ؟ انه يتوقع منهم التحدث عن أنفسهم وعن مشكلاتهم وعما يمكنهم عمله بشأنها • انه يتوقع منهم خلق جو من المودة والصداقة والتفاهم داخل المجموعة لكى تتهيأ الفرصة لكل عضو منهم لحل مشكلته •

ـ ماهو عمل المرشد فى المجموعة ؟ انه يحاول معرفة حقيقة مشاعر كل تلميذ ويساعده على التعبير عن مشاعره وعلى أن يرى ما يمـــكن عمله

لاسعاد نفسه • ويحاول أيضا أن يعرف كيف يؤثر كل شخص فى الآخرين ، وكيف يؤثر مايقوله أى عضو من أعضاء الفريق فى الآخرين ، وأن يساعد كلا منهم على مساعدة بقية أعضاء الفريق • كما يقوم بالاضـــافة الى ذلك بمساعدة الجميع على أن يقرروا كيفية العمل معا • وفى بعض الأحيان يعاونهم على تحديد مايجب عليهم عمله ، وقد يحتاج الأمر الى أن يقابل بعضهم على انفراد فى الفترات بين الاجتماعات العامة للفريق •

ـ ما الذى يمكن أن يتحدث عنه أعضاء الفريق ؟ ان من حق التلميذ التحدث عن أى شىء أو عن أى شخص •

ـ ماالذى يفعله أعضاء الفريق عندما يتحدث أحدهم ؟ انهم يساعدونه على أن يتحدث ويوضح مايقول وعلى أن يتفهم نفسه • وهم يحاولون أيضـــا أن يعرفوا مايمكنهم تعلمه منه من أشياء تفيدهم ، وأن يركزوا على مايمكنهم قوله عن مشكلاتهم الخاصة عندما تتاح لهم الفرصة للحديث •

ـ هل يتردد أفراد الفريق أو تقلقهم مناقشة المشكلات الشخصية أمام المجموعة ؟ الواقع أن كل فرد فى المجموعة يســـتطيع أن يتعلم كيف يثق ببقية أفراد المجموعة بالرغم من أن بعضـــهم قد يتساءل : هل يصح لهم مناقشة بعض موضـوعات خاصـــة ، بل يتساءلون فيما بعد هل كان من الصواب مناقشة هـــذه الموضوعات • واذا أبدى أحـــد الأفراد المرشحين للمجموعة عدم الارتياح لوجود فرد معين فى المجموعة فان من حقه أن يخطر المرشـــد بذلك قبل تكوين المجموعة • ويقع ضـمن هـذه الفئة الأصـدقاء المقربون والأقارب وهؤلاء الذين لا يشعر التلميذ نحوهم بارتياح أو مودة • وفى كل حالة يجب أن يعـــلم كل طالب أنه من الأصلح له أن يتكلم عن الصعوبات التى يشعر أنها قد تمنعه من مناقشة مشكلات معينة •

ـ لماذا لا تضم المجموعة أصدقاء التلميذ المقربين أو أقاربه أو الأشخاص الذين لا يرتاح اليهم من معارفه ؟ السبب فى ذلك هو أن بعضهم قد يكون طرفا له علاقة بمشكلة التلميذ ، ولهذا قد يتعذر عليـه مناقشة مشكلته فى حضورهم •

ـ كيف يرسم أعضاء الفريق خطة العمل التعاونى المشـــترك ؟ من الضرورى أولا أن يحددوا ما يمكنهم توقعه من بعضهم البعض ، ومن المرشد

نفسه ، ثم يحددوا مواعيد الاجتماعات ومدتها وموضوعات المناقشة ٠

ـ هل يمكن حقا أن يضع التلميذ ثقته بأعضاء الفريق ويأتمنهم على مشكلاته الخاصة ؟ ان مشكلة المحافظة على السرية مشكلة ذات أهمية كبرى٠ انها مشكلة يجب أن يبحثها أعضاء المجموعة وأن يتخذوا قرارات فيها قبل البدء فى مناقشة أية مشكلة ٠ وعادة يصبح الأعضـــاء أكثر اطمئنانا عندما يتفقون على عـدم التحدث عن أى موضـــوع يثار داخل اجتماعاتهم مع أى شخص آخر خلاف المرشد ٠

ـ أين يجتمع أعضـــاء الفريق ؟ يجب أن يجتمعوا فى غرفة هادئة مخصصة لهم لا يدخلها أو يزعجهم فيها أحد ٠

ـ متى يجتمع أعضاء الفريق ؟ وما مدة كل اجتماع ؟ وكم مرة يلتقون؟ ان المجموعة نفسها هى التى تقرر هـــذه الأمور ، فاذا قرروا الاجتماع فى أثناء اليــوم المدرسى ، فيمكن أن تخصص لذلك احـــدى الحصص ٠ ولمـا كانت مدة الحصة أقل من ساعة عادة ، فيمكنهم أن يلتقوا مرتين فى الأسبوع . وفى هذا الكفاية غالبا اذا أحسن توزيع المواعيد ٠

ويحسن ألا يخرج التلاميذ من الحصص حتى لا تتأثر علاقة المرشد بالمدرسين ، ولكن يمكن للمرشد أن يأخذ التلاميذ من حجرات الاستذكار ٠

ـ هل المفروض أن يحضر الأعضـاء جميـــع الاجتماعات باستمرار ؟ على أعضـــاء الفريق الاتفاق على قرار بهـــذا الشأن ، وعادة يحسن بدء المناقشة فى الموعد للاجتماع سواء حضر جميع أعضاء الفريق أو لم يحضر بعضهم ٠ وعادة يواظب التلميذ الذى يستفيد من هـــذه الاجتماعات على الحضور ، ولا يجعل أى نشاط آخر يعطله عن حضور هذه الاجتماعات ، ولهذا فان عدم انتظام بعض الأفراد فى الحضور أو التأخر فى الحضور ، قد يكون دليلا على عدم اهتمام التلاميذ (ولو أن السبب قد يكون أحيانا عدم توافر الشجاعة الكافية للطفل لمواجهة مشكلته) ٠

ـ ماهو موضع قائمة المشكلات فى خطة العمل ؟ الواقع أن قائمـــة المشـــكلات التى أشرنا اليها ســابقا ، قد أعدت بمعرفة أخصـائيين قاموا بدراسة مشكلات التلاميذ ٠ ومع أن هذه القوائم تستخدم لمساعدة التلاميذ

على الكشف عن الأشياء التى تعتبر مشـــكلات فى نظرهم ، فهى لا يمكن أن تكشف عن الأشـياء التى لا يرغب التلميذ نفســه فى الكشف عنها ، فاذا كانت لديه رغبـة حقيقية فى الكشف عن مشـــكلاته ، فان القائمـــة تيسر له تحديد الأشياء التى تقلقه ومعرفة الموضوعات التى يجد رغبة فى التحدث عنها مع الفريق • ويستطيع المرشد عن طريق دراسة استجابات التلاميذ على تلك القوائم أن يختار التلاميذ الذين تتشابه مشكلاتهم •

وبعد أن ينتهى المرشد من مناقشة طبيعة عملية الارشاد الجمعى واجابة جميع أسئلة التلاميذ (التى أوردنا بعضها) يحسن أن تتاح للتلاميذ فرصة لفحص قائمة المشكلات وتقرير ما اذا كانت لديهم الرغبة فى الاجابة عنها • وقد يستغرق هذا كله حوالى حصة كاملة • وحتى لا يشعر التلاميذ بأى ضغط للانضمام الى الفريق يحسن تحديد المكان الذى يمكنهم أن يقدموا فيه أسماءهم اذا رغبوا فى ذلك ، أو الشخص الذى يمكنهم مقابلته اذا أرادوا اتخاذ الخطوة التالية نحو الالتحاق باحدى الجماعات الارشادية • ومن الضرورى للغاية أن يشعر التلاميذ أن انضمامهم لجماعات الارشاد يكون بمحض رغبتهم وأن لهم مطلق الحرية فى اتخاذ هذا القرار ، وأن كل فريق سيقوم بنفسه برسم خطة العمل الخاصة به • كما أنه يجب على المرشد تنبيه التلاميذ الذين يوافقون على ملء بيانات قائمـــة المشـــكلات بأن من حقهم فى أى وقت أن ينسحبوا من جماعة الارشاد اذا شاءوا •

بدء الارشـــاد الجمعى

غالبا مايحتاج التلميذ الذى كان طرفا فى عملية ارشـــاد فردى الى الاستفسار عن أشياء كثـيرة يناقشها مع المرشـــد قبل اتخاذ قراره بشأن الانضمام الى جماعة الارشاد ، ويحتاج التلميذ الذى لم يسبق له الاشتراك فى عملية ارشاد فردى الى مساعدة أيضا من المرشد فى تقرير ما اذا كان ينضم الى جماعة الارشاد ، وفى الاجابة على أسئلته الخاصة عن طبيعة عملية الارشاد الجمعى • لهذا كان من واجب المرشـــد أن يخصص مقابلات يجتمع فيها على انفراد مع جميع التلاميذ قبل تحديد المجموعة التى سينضم اليها •

وقبل أن يبدأ أعضاء كل فريق مناقشة مشكلاتهم ، لابد من الاتفاق على كل مايتعلق بعلاقات العمل فى المجموعة من موضوعات • ويقع تحت هذه

الموضوعات الأسئلة المتعلقة بالارشاد الجمعى كالتى أجبنا عنها فى الصفحات السابقة • ولكى نتصور كيف تعالج مثل هذه الأسئلة ، سنورد فيما يلى أجزاء من مناقشات مسجلة دارت فى مقابلتين مع المرشد لتوضيح الطريقة التى استهل بها أحد المرشدين عملية الارشاد الجمعى :

المرشد ـ فلنبدأ الآن بالتعارف أنا « جيم أونز » ، وقد عينت هنا فى هـذه المدرسة منذ عامين كمرشد للتلاميذ • وقبل حضورى هنـا كنت أقوم بتدريس الحساب فى احدى المدارس الاعدادية • وسأحاول هنا فى هذه المجموعة أن أساعدكم على التحدث عن مشكلاتكم التى ترغبون فى مناقشتها ، ولعلكم عندما يقـدم كل منكم نفسـه للمجموعة أن يحدثنا عن الدوافع التى شـجعته على الانضـمام للمجموعة (سكون لمدة ١٥ ثانية) •

راى ـ أنا راى ستانلى : لقد انتقلت فى أغسطس الماضى الى هنـا من كاليفورنيا ، وعندما زارنا السيد أونز فى حصة التاريخ وتحدث معنا عن هذه المجموعات أبديت له رغبتى فى الانضمام الى احداها. اننى أجد صعوبة فى انشاء صداقات مع زملائى هنا •

جـو ـ أنا اسمى جـو مورفى : اننى أرغب فى زيادة عدد أصدقائى فى هذه المدرسة • اننى آخذ الأتوبيس وليس أمامى وقت كاف لمقابلة « شلل » التلاميذ ، ولا يسمح لى أهلى باستخدام سيارتنا لحضور حفلات المدرسة • انهم يعاملوننى بشدة •

وهكذا سارت عملية التعارف بالنسبة لأعضاء الفريق السبعة وكان معظمهم قلقا بسبب رغبته فى انشاء صداقات جديدة أو فى تعلم كيفية التعامل مع الآخرين ، وكان بين بعضهم وبين أهلهم بعض المشكلات •

المرشد ـ مع أن كلا منكم قد عبر عن مشـكلته بشكل مخالف للآخرين ، الا أن الواقع أنكم جميعا ترغبون فى تعلم طرق أفضل للتعامل مع الناس •

سـام ـ ولكن كيف يمكننا أن نحقق ذلك الهدف بمجرد الحديث عن هذه المشـكلة ؟

المرشد ـ انك لست متأكدا من أنك ستجد المساعدة التى تحتاج اليها هنا ـ هل هذا ماتقصد ؟

ســـام ـ هذا صحيح ، كيف تعتزم مساعدتنا ؟

المرشد ـ لكى نحقق أكبر فائدة من اجتماعاتنا هنا ، يجب أن يشعر كل منا بقية أفراد المجموعة بأنه راغب فى وجودهم هنـــا ، ويحاول أن يشجع كلا منهم على التحدث بحرية عن الأشياء التى تقلقه • ان وجود كل منكم هنا ليس من أجل حل مشكلاته فحسب ، ولـكن عليه أيضا مسئولية مساعدة زملائه على حل مشكلاتهم • ويمكننا تحقيق ذلك بمحاولة معرفة حقيقة احساس كل منهم نحو مشكلته ومساعدته فى التحدث عنها • ان المناقشة حول كيفية احساسه نحو نفسه ونحـــو الآخرين ، تساعده على حل مشـكلاته (فترة سكون لمدة ١٠ ثوان) • وهنا أيضا ستتاح لكم الفرصة لاختيار آرائكم ، ولمعرفة شعور الآخرين نحو الطريقــة التى تعالجون بها مشكلاتكم • اننى سأحاول مساعدة كل منـــكم على تعلم كيف يساعد غيره على تحقيقها أيضا •

ســـام ـ هل سيساعدنى ذلك ؟

المرشد ـ انك لست متأكدا حتى الآن من أن ذلك سيساعدك • أليس كذلك؟ ألم تحاول يوما شرح موضوع لشخص آخر ، ثم اكتشفت أنك ازددت فهما لهذا الموضوع بمجرد انتهائك من شرحه لك ؟

ســـام ـ نعم ، هذا صحيح •

المرشد ـ ان هــذا نفسه هو مايحدث هنـــا ، فما ان تتكون لدينا صــورة واضحة عن احساساتك وما يقلقك ، حتى تكون أنت نفسك قد فهمتها بصورة أحسن أيضا ، ولا شك أنك ستتلقى اقتراحات من بعض زملائك لحل مشكلتك •

مــارى ـ لقد ناقشنا كل هذه الموضوعات عندما زارنا مســـتر أونز فى الفصل ، وعندما عقدنا معــه جلسات انفرادية • فلنبدأ الحديث الآن •

راى ـ ألا تظنون أن علينا أن نتفق أولا على مواعيد ومكان الاجتماعات التى سنعقدها معا ؟

جـــو ـ أعتقد أن هذا الوقت يناسبنا ، أليس كذلك ؟ كم مرة سنلتقى كل أســـبوع ؟

مـارى ـ فلنتقابل هنا مرة كل أسبوع فى مثل هذا الوقت •

المرشد ـ مارأيكم فى اقتراح مارى ؟
ووافق الجميع على هذا الاقتراح •

راى ـ هل لابد لنا من حضور جميع الاجتماعات ؟

المرشد ـ ألست متأكدا من أنك تريد أن ترتبط بهذه الاجتماعات ؟

راى ـ كلا ليس هـــذا هو ماقصدته ، اننى أريد الحضور ولكنى أشعر باطمئنان أكبر لو عرفت ما اذا كان كل منـــا سيحاول حضور اجتماعنا كل مرة •

المرشد ـ أعتقد أن ذلك أمر من واجبنا أن نتفق عليه • انكم تعلمون قطعا أننا لا يمكن أن نستفيد من عمل لا نعطيه أهمية ووقتا فى حياتنا• ان انتظامنا فى الحضور ليس الا دليلا على أهمية ذلك بالنسبة لنا.

راى ـ اذن فأنت تعتقد أن علينا الحضـــور فى كل اجتماع ؟ اننى أظن أننا نستطيع أن نتغيب اذا كان هناك عذر قهرى •

المرشد ـ اننى فهمت لماذا تفكر بهذه الطريقة • ولكن ليس هذا هو ماقصدته. اننى أردت القول انك اذا شعرت بأهمية الموضوع فستبذل قصارى جهدك للحضور كل مرة •

راى ـ اذا لم ترد أن تقول لنا ماذا تظن فكيف يمكنك مســـاعدتنا ؟ هلا قلت لنا ماذا يمكننا عمله لحل مشكلاتنا ؟

المرشد ـ أتتوقع منى أن أستمع لمشكلتك ، ثم أقول لك ماذا تفعل لحلها ؟ هل تعتقد أن هـــذه الطريقة تســـاعدك ؟ هل تظن أنك ستنفذ نصيحتى هذه ؟

جـــان ـ انت تعلم مايجب علينا عمله ، أليس كذلك ؟

مـارى ـ اننى لم أحضر هنا لأستمع له ينصحنى ماذا أفعل • اننى أعرف كثيرين من الراشـــدين الذين يتمنون أن أفعل ذلك ، ولكننى لا أقصدهم لحل مشكلتى • وعلى العموم لقد قال لنا مستر أونز اننا سنجتمع ليساعد كل منا الآخر • وعندما وافقت على الالتحاق بهذه المجموعة كنت معتقدة أننا سنتحدث عن أشـــياء تضايقنا ونحاول أن نصل معا الى مايمكن عمله بشأنها • ان هنـــاك الكثير من الموضوعات التى أحب مناقشتها معكم •

ســـام ـ ولكن كيف نبدأ ؟

المرشد ـ هل تستطيع ياراى أن تصف لنا كيف بدأنا الحديث عندما التقينا؟ وكان راى أحد عملاء مســتر أونز لمدة ســـتة أسابيع ، ولهذا كان يشعر أنه يستطيع أن يتحدث مع زملائه بسهولة •

راى ـ حسنا ، ولكن الوضع هنا مختلف (صمت لمدة نصف دقيقة) قد يكون هناك نوع من التشابه على العموم • لقد بدأت أنا الحديث عندما سألتنى : « ماذا على خاطرك » ، وأخذت أنا أتحدث • ولكن ماذا كنت تفعل ؟

المرشد ـ لقد كنت أحاول أن أفهم حقيقة ماتقوله وما تحسه ، وأن أتصور وأرى مشكلاتك بعينيك أنت ، وأحاول مساعدتك على أن تعبر عما تريد أن تقول •

راى ـ أوه ••• (سكون) أظن أن هذا صحيح ، لقد كنت أحيانا أجـد نفسى أتحدث وأتحدث ، وفى أحيان أخرى كنت أحس باحساس بغيض نحو بعض الأشياء أو الأشخاص ، وأشعر بأننى أمر بأزمة محاولا التحدث عن هذه الأحاسيس ولا أدرى كيف أعبر عنها •

المرشد ـ وكنت أساعدك فى ذلك أيضا •

راى ـ أظنك كنت تنتظر حتى أخرجها من بين شفتى ، أو كنت تساعدنى على أن أقول لك لماذا أجد صعوبة فى التحدث عنها •

المرشد ــ هل فى هذا الحديث اجابة عن سؤالك ياسام ؟

ســام ــ نعم ولا • ان فيه مايســاعدنى على أن أفهم كيف نستطيع أن نتحدث عن مشكلاتنا بأنفسنا ، ولكن لست متأكدا من نجاح هذه الطريقة هنا •

المرشد ــ انك تظن أن الطريقة التى اتبعتها مع راى لا تصلح للعمل مع هذه المجموعة • هل هذا ماتريد أن تقول ؟

ســام ــ كلا ، ولكن ربما أمكننا أن نبــدأ بما قاله راى ، وعليك أنت أن تساعدنا على الاستمرار •

المرشد ــ نعم سأحاول مساعدتكم على التحدث عن أنفسكم • وبدهى أننى آمل أن يســاعد كل منــكم الآخرين على أن يقولوا مايريدون الافصاح عنه ، وعادة يمكننا مساعدته بصورة أنسب اذا علقنا على مايقوله عندما نكون غير واثقين بأننا نفهم مايعنى ، أو عنــدما يعانى صعوبة فى التحدث عن أشياء خاصة جدا •

مـارى ــ فلنحاول على أى حال •

راى ــ لقد بدأت أجد لهذا الكلام معنى •

ووافق أعضاء الفريق •

المرشد ــ وهنا يبدو أننا قد وصلنا الى اتفاق حول الطريقة التى يستطيع أن يساعد بها كل منا الآخر ، وقد اتفقنا قبل ذلك على مواعيــد ومكان الاجتماعات ، ولعله من الأوفق الآن أن يقوم واحد منــا بكتابة القواعد التى سنسير عليها فربما احتجنا الى الرجوع اليها اذا تطلب الأمر ، وبالطبع نستطيع أن نغير هذه القواعد اذا أردنا. هل من متطوع يؤدى لنا هذا العمل ؟ شكرا ياسالى • يستطيع أى واحد منا أن يرجــع الى سالى اذا شعر فى أى وقت بأنه غير متأكد ممــا يجب أن يتوقعه من الآخــر لكى تتلو علينا القواعد المذكورة ، واذا كنت ياسالى فى شك من صياغة احدى القواعد فاقرئيها لنا حتى نصححها •

هل هناك تعليمات أخرى تعتقدون أننا نحتاج اليها ؟ (عشر ثوان صمت) • عنـــدما تحدثت فى الفصـــول وفى مقابلاتى الفردية معكم ، سألنى عدد كبير منكم عن مناقشة بعض أعضـــاء الفريق لما يدور بيننا من مناقشات خارج اجتماعات الفريق • اذا كنتم مازلتم قلقين بشأن هذه المسألة فلابد من اتخاذ قرار بشأنها، ولما كان وقت الاجتماع قد أزف يمكنكم أن تفكروا فى هذه المسألة وفى غيرها مما تعتقدون أنها تتطلب الاتفاق على صياغة قواعد أو توجيهات لتنظيمها ، وسنبدأ بها فى الاجتماع القادم •

وعند هذه النقطة أنهى الاجتماع التالى • بعد أسبوع استهل مستر جيم أونز الجلسة بقوله : « ما الذى تريدون مناقشـــته اليوم ؟ »

جـــان ـ اذا كنا سنتحدث عما فكرنا فيه خلال هذا الأسبوع فانى أحب أن أؤكد أننى لا أرغب أن ينقل أحدنا ما أقوله هنا الى أى مخلوق آخر •

المرشد ـ أنت تشعر أنه لا يجوز لأى فرد منا التحدث عما يدور بيننا هنا فى أى مكان بالخارج ، هل هذا ماقصدت ؟ هل يعنى هذا أنه ليس من حق أى طالب أن يتحدث معى عما يجرى هنا ؟

واستمرت هذه المناقشة حتى توصـــل المجتمعون الى الاتفاق على وضـــع التعليمات والقواعد المتعلقة بضمان سرية مايدور فى الاجتماعات ، وضم أعضاء جدد للفريق ، وانسحاب بعض الأعضاء من المجموعة ، وما يتعلق بحضور الاجتماعات •

بيل ـ أنا مازلت عاجزا عن ادراك كيف يمكننى أن أحصل على أى مساعدة من كل هذه العملية • أنا لا أدرى كيف يمكننى مســـاعدتكم ، ولا كيف يمكنكم مساعدتى •

مـارى ـ ولكنى أعرف ذلك جيدا ، فلماذا لا تجرب الأمر فترة من الزمن ، فاذا وجدت أنك مازلت غير مقتنع بأنك ستحصل على المســـاعدة التى تنشدها ، ففى وسعك أن تنسحب •

سـالى ـ اننى أشــعر ببعض مايحس به بيل ، ولو أنى أخشى أن يشعر بعضــكم بسخافة ما أحس به ، اننى أشــعر أننى أختلف عن الآخرين ، كما أدرك أن أهلى مختلفون أيضا ٠

المرشد ـ معنى هــذا أنك تخشين من نظرتنا اليك عنــدما تحدثيننا عن مشكلتك ٠ أليس كذلك ؟

سـالى ـ هذا صحيح ٠

جـان ـ اننى لا أدرى كيف يمكنكم أن تشعروا بما أحس به فى الوقت الذى أكون فيه أنا نفسى فى حالة ارتباك وقد اختلط على الأمر ٠

مـارى ـ اننا ندور حول أنفسنا لنعود الى حيث كنـا ٠ فلنوقف هــذه المناقشة ، ولنستمر فى عملنا ، فكيف نبدأ ؟

المرشد ـ لقد أخبرتنى فى الأسبوع الماضى ياماري أنك ترغبين فى التحدث عن الأشياء التى تشغلك لكى أساعدك على تحديد مايمكن عمله ٠ هل نحاول ذلك الآن ، وسنحاول جميعا مساعدتك على أن توضحى لنا كيف تشعرين ، وقد يقدم لك بعضنا مقترحاتهم ٠

وبدأت مارى فى التحدث عن شعورها بالوحــدة فى المدرسـة وعن اعتقادها بأنهم يتوقعون منها فى المنزل أن تحمل عبئا كبيرا من الأعمال فى الأسرة ٠ وعلق جو على ماقالته مارى وسألاها بعض الأسئلة ، وذكر راى كيف افتقد أصدقاءه القدامى ٠ واستمرت هذه المنافشة حتى آخر الجلسة ٠

اسـئلة للمناقشـة

١ ـ هل تعتقد أن تلاميذ المدرسة الثانوية هؤلاء قد عرفوا قبلا كيف يساعد بعضهم بعضا على التعبير عن أنفسهم ؟ هل فسر حديث المستر أونز لهم ماينتظر منهم عمله ؟

٢ ـ هل تظن أن هــؤلاء التلاميذ قد أدركوا أن بوسعهم التحدث عن أى موضوع يرغبون فى مناقشته ؟

٣ ـ اذا كنت أحد هؤلاء الطلبة ، فماهى النواحى الأخرى ـ بالاضـافة الى ما اتفقوا عليه ـ كنت تعتقد أنه لابد من الاتفاق عليها قبل بدء المناقشة؟

٤ ــ ماذا فى رأيك يميز الارشاد الجماعى عن التدريس الجيد ؟

والواقع أن هناك ملاحظات عدة يجب الاشارة اليها فى تلك المناقشات المسجلة التى دارت فى الاجتماعات المذكورة آنفا ، فمع أن التلاميذ قد ناقشوا علاقات الارشاد الجمعى فى مقابلاتهم مع المرشد فى الفصل وفى الاجتماعات الخاصة ، فقد تكررت اثارتهم لطبيعة هذه العلاقات فى اجتماعات الفريق • وكثيرا ما كان أحد التلاميذ يصر ــ كما فعلت مارى تقريبـــا ــ على الالتزام بطبيعة العلاقات التى نوقشت قبل الاجتماع الأول للفريق • والواقع أن صعوبة هذه المواقف بالنسبة للمرشد هى التى دفعتنا لاختيار هذه الفقرات ودراستها هنا •

لاحظ أيضـــا أن مستر أونز استعرض طبيعة علاقات العمل وربط بينها وبين خبرات التلاميذ معه حينما قال « هل تريد منى أن أستمع الى مشكلاتك ، ثم أخبرك ماذا تفعل ؟ هل تظن أن هذا يساعدك ؟ هل تظن أنك ستتبع نصيحتى ؟ » ــ وقد قصـــد الاستجابة الى احساسات راى بدلا من مجادلته حول قيمة النصيحة ، وقد حاول فعـــلا أن يثبت أن لديه أسبابا حقيقية وراء اتجاهاته نحو اعطاء النصيحة ، ومع كل فقد كان من الممكن أن يتصور التلاميذ أنه يجادل فى الأمر لو أن طريقة القاء هذه الأسئلة كانت تتصف بشىء من الحدة •

وقد أشرك مستر أونز التلميذ راى فى المناقشة بسبب خبرته السابقة بعملية الارشاد الفردى ، ولكن يبدو أن راى كان يميل لأن يكون أكثر تواكلا فى الارشـــاد الجمعى عما كان فى أثناء الارشـــاد الفردى ، وربما تصور أن الارشاد الجمعى قد يكون نسبيا مشابها للتدريس •

وفى كثـــير من المناسبات كانت استجابات مستر أونز توحى بالاجابة عن أسئلة التلاميذ ، وفى بعض الأحيان كان يعكس عليهم احساساتهم • وقد حاول أن يشعرهم بأن مسئولية وضع القواعد والتعليمات تقع على عاتقهم ، وفرق تماما بين اعطاء معلومات وبين اعطاء النصائح ، وفى كثير من الأحيان كان يقدم اقتراحات عندما كان يقصد اعطاء المعلومات (*) •

(*) لقد كان من الممكن لمستر أونز أن يدرس أســـاليبه فى العمل مع التلاميذ بهدف تحسينها مادام قد سجل مقابلته معهم •

وعادة لا يتفق أعضاء الفريق على كل تفاصيل العلاقات الخاصة بالعمل فى المجموعة فى أول اجتماع لهم • ومع مضى الوقت وتتابع الاجتماعات يقوم أعضـــاء الفريق باختيار وتعديل القواعد التى وضعت فى بدء العمل ، وقد يحتاج الأمر لاضافة قواعد جديدة •

مسئولية الأعضـــاء تجاه المجموعة

دور التلميذ :

حيث ان التحاق التلميـذ بالفريق لا يتم الا بعـد أن يكون قد درس بعناية طبيعة عملية الارشاد الجمعى وفهمها ، فان المفروض أن لديه الدافع الذى يدعوه الى تحمل مسئولية المساعدة على تكوين العلاقات التى تتيح الفرصة للأعضاء لحل مشكلاتهم • وبدهى أن من الواجب أن يفهم أعضاء فريق الارشاد الجمعى السبب فى وجودهم معا ، وماذا يمكن أن ينتظره كل فرد من الآخرين. ومع كل فان هذا الفهم لا يحدث بصورة آلية ، ولا يمكن أن يحدث بصورة تامة • ففى أول الأمر يتقبل معظم أعضاء الفريق مسئولياتهم نحو تهيئة الجو الانفعالى الودى المشجع والمحافظة عليه • وبمضى الوقت ومع اندماجهم فى العمل معا ، يتعلم بقية أعضـــاء الفريق كيف يمكنهم تكوين علاقات تغلب عليها روح المودة والتشجيع •

ويتوقع الفريق أيضا من كل فرد أن يحدد أهدافه الخاصة ، فكل عضو يجب أن يتقبل ويؤمن أن الأفراد المختلفين قد انضموا الى جماعة الارشـــاد بتأثير دوافع وعوامل مختلفة ، وأن لكل منهم الحق فى الانسحاب من الفريق بمجرد احساسه بأنه لن يحصل على مساعدة الفريق ، أو بمجرد انتهائه من تحقيق أهدافه • وعادة يتمكن الفرد من فهم نفســـه بصورة أوضح كنتيجة لملاحظته للآخرين وهم يحاولون استغلال امكانياتهم فى سبيل تحقيق سعادتهم الكاملة •

ومادام العضو باقيا فى المجموعة ، فان المرشد مع بقيـة الأعضـــاء ينتظرون منه الاهتمام بحاجات الآخرين وخاصة حاجة كل منهم للوصول الى أنجع طريقة لمعالجة مشكلته الخاصة • وهم يتوقعون منه أن يسهم معهم اسهاما ايجابيا فى استغلال فترات انعقاد جلساتهم • ولا يعنى هذا الاسهام مجرد

اظهار الاهتمام بأمرهم ، بل الاحساس بمسئوليته نحو مساعدة الآخرين على الاشتراك فى العمل الجمعى •

ويمكننا تلخيص الدور الذى يتعين على كل فرد من أفراد الفريق أن يقوم به بقولنا أن كل عضو يجب أن يحاول أن يفهم كل فرد من زملائه وأن يساعده على التعبير عن مشاعره ، سواء أكانت هذه احساسات بالذنب أم الخـوف أم النبذ أم التقبل أم الحزن والأسى أم الحب أم الـكره أم العـدوان أم الشعور بالنقص أم الصراع • وفى بعض الأحيـان يحتاج التلميذ الذى أعطى الكلمة الى شىء من المساعدة فى مناقشة هذه النواحى • ويدرك البعض أنهم أيضا قد يواجهون صعوبة فى التعبير عن مشكلاتهم • ولهذه الأسباب يدرك الأعضاء أن من واجب كل فرد مساعدة الآخرين فى التعبير عما يريد أن يبوح به •

دور المرشـــد

فى الاجتماعات الأولى لجماعة الارشاد ، يستطيع أى شخص ، اذا قبل فى عضوية هذه الجماعة أن يلاحظ وجود شخص يلعب دورا هاما فى تلك الاجتماعات ، هذا الشخص هو المرشد بطبيعة الحال • فهو يوجه كل جهده نحو مساعدة أعضاء الفريق وخدمتهم ، دون أن ينتظر من بقية الأعضـــاء مساعدته على حل مشكلاته • وهو مدرك تماما لحاجاته ونواحى الضعف فيه ، ولكنه يحاول ألا يجعل لها أى تأثير أو عرقلة لجهوده التى يبذلها لمساعدة أعضاء الفريق • ومع أنه يبدى اهتماما مستمرا بكل فرد من أفراد الجماعة ، الا أنه يركز انتباهه على التلميذ الذى يقوم بالحديث • وهو يحاول الاستئثار بأحاسيس المتكلم ومساعدته على رواية قصته كما يحاول ملاحظة استجابة الآخرين فى نفس الوقت وتشجيعهم على الاندماج والمشاركة • وهو بالتدريج ينقل الحماسة والفهم السليم ، والتقبل المرضى الى كل فرد من أفراد الفريق ، فمنه يتعلمون تقبل بعضهم البعض ومساعدة كل فرد على التعبير عن مشكلاته الهامة •

وفى الوقت الذى يحصل فيه أحد أفراد الفريق على ما يساعده على حل مشكلته التى تقلقه ، يستفيد أيضا بقية أعضاء الفريق ـ الذين يتفاوت عددهم بين ٦ ، ١٠ ـ من مناقشة مشكلة زميلهم • وبالرغم من ذلك فان العلاقة التى

تجمع بين المرشد وبين أعضاء المجموعة فى أثناء الارشاد الجمعى ليست هى نفس العلاقة التى تكون بين المرشد والعميل فى عملية الارشاد الفردى ، وهى لا يمكن أن تكون نفس العلاقة لأن هنـاك أشخاصا آخرين لا يستمعون فقط ولكنهم يشتركون فى العملية كلها • وواقع الأمر أن حضور هؤلاء يجعل عملية الارشاد الجمعى أكثر فاعلية بالنسبة لبعض العملاء ، ولو أنه يجعلها غير مجدية بالنسبة للبعض الآخر نتيجة لما يسببه هؤلاء من ازعاج لأفراد المجموعة أو لما يسببه أفراد المجموعة من ازعاج لهم •

ويحاول المرشد أن يتقبل كل تلميذ على ماهو عليه ، حتى اذا تباعدت الشقة بين وجهة نظر كل منهما ، ولكن هذا لا يعنى أن المرشد يدين بنفس القيم التى يدين بها أى تلميذ ، أو أنه يستحسن سلوك كل منهم • انه يعنى أنه يحترم كل تلميذ ويحترم حقه فى أن يؤمن بقيم معينة تختلف عما يدين هو به من قيم • ومع استمرار العمل مع المجموعة ينبغى أن ينقل المرشد الى أفرادها الاحساس بأنهم ليسوا ملزمين بالنظر الى الأشياء بنفس نظرته اليها ، أو أن يسلكوا نفس سلوكه لو كانت تواجهه نفس مشكلاتهم •

ولا يكفى أن يكون المرشد قادرا على بناء العلاقات الودية المشجعة ، وعلى مساعدة التلاميذ فى التحدث بحرية (كما يفعل فى الارشاد الفردى) ، بل لابد له أن يحس بتأثير التلاميذ بعضهم فى بعض • وهو يستجيب لهذه العلاقات ويساعدهم على تفهمها وعلى تعديل ماوضعوه من قواعد للعمل اذا ما لمسوا حاجة لهذا التعديل ، ويساعدهم على تعلم كيفيـــة مساعدة بعضهم لبعض • وهو يساعد على تطوير احساسهم بالروح الجمعية فيصبح من السهل على كل منهم مشاركة الآخر فيما يحس ويشعر •

كيف يعمل المرشـــد على استمرار سـير المناقشـة

فى مثل هذا الموقف المشجع يتعلم التلميذ عادة أن يتحدث بحرية عن تلك الأشياء التى تقلقه • وهو أحيانا يفسر مايعتقده بشأنها ويقرر ما يمكنه عمله فى ضوء تلك القيم ، كما يعمل فى أحيان أخرى على تقويم معتقداته والوصول الى قيم جديدة يؤمن بها •

وعلى كل فسيجد كثير من التلاميذ صعوبة فى التحدث عن مشكلاتهم ، فقد تعودوا اخفاء مشاعرهم التى يحسون بها نحو أنفسهم ونحو غيرهم -

ولكن الارشاد النفسى يعلمهم كيف يتحدثون عن تلك الاحساسات ، ويجد بعضهم من السهل عليه أن يتحدث عنها فى وسط المجموعة أكثر من الحديث عنها فى أثناء الارشاد الفردى • ومما يزيد فى اطمئنان مثل هؤلاء التلاميذ القيام بتفهم طبيعة علاقات العمل فى المجموعة ، والانتماء الى جماعة تتقبلهم وتتساوى أعمارهم مع أعمار أفرادها •

وقد لا يلاحظ كل أفراد المجموعة أن هناك بعض الأفراد يجدون صعوبة فى مشاركة زملائهم ، وعندما يحس الجميع بما يعانيه هؤلاء من صعوبة فى التحدث فان عليهم أن يأخـــذوا على عاتقهم مهمة دفعهم الى الاشـــتراك فى المناقشات الجماعية ، وأن يوجهوا عناية خاصـــة نحو مساعدة المنعزلين من أعضاء المجموعة على التحمس والاسهام • وكل ما يستطيع المرشد عمله عادة فى هذا الشأن هو أن يعكس أحاسيس مثل هؤلاء التلاميذ الذين لا يشتركون مع المجموعة • فمثلا ، عندما يلاحظ المرشد أن هناك تلميذا لا يطلب الكلمة اطلاقا ، قبل أن يطلبها غيره ، فعليه أن يبادر بقوله مثلا « يبدو أنك كنت على وشك الكلام منذ بضع دقائق ، ولكنك آثرت الصمت ، ربما لأنك وجدت كثيرا من زملائك يطلبون الكلمة ولهذا ترددت » • وبهذه الطريقة يشعر بقيـــة التلاميذ أن عليهم اتاحة الفرصـــة للتلميذ الخجول لكى يتحدث عندما يشعر برغبة فى الكلام • وقد يشعر التلاميذ أنفسهم دون تدخل من المرشد بأن عليهم مساعدة مثل هـــذا التلميذ على الاشتراك فى الحديث ، فهم يلاحظونه عندما يرغب ويهم بالحديث ، بل انهم يساعدونه على الدخول فى مناقشة حية ضمن بقية التلاميذ الذين لا يجدون أى صعوبة فى الحديث أمام المجموعة •

وتمثل موضوعات المناقشة عاملا هاما آخر من العوامل ذات الأثر فى استمرار المناقشة • ومع أن هناك عادة مسائل وموضوعات هامة يمكن أن يكون لها نقط بدء ونقط نهاية محددة ، الا أن أعضـــاء الفريق لا يتناولون كل جوانب هذه الموضوعات بالبحث والاستكشاف تماما • فهم كثيرا ما يثيرون موضوعات للمناقشة ولا يلبثون أن يتركوها دون الرجوع اليها ثانية • كما يأتون فى بعض الأحيان بموضوعات سبق لهم مناقشتها • وليس للمرشد أن يضغط على الأعضاء لكى ينتهوا فى موضوع تناولوه الى استنتاج منطقى • وللفريق الحق فى مناقشة أى موضوع يرغب فى مناقشـــته وبالسرعة التى تناسب مستوى أفراده ، لا تلك التى تناسب مستوى المرشد نفسه •

ويتعلم الفريق بالتدريج بعد ذلك أن تجرى مناقشاتهم دون الاعتماد على المرشد ، وعادة يتولى الدور القيادى عضو من أفراد الفريق خلاف المرشد • ولا يكفى أن يسمح المرشد بذلك ، بل ان من واجبه أن يشجع حدوثه • ويجب أن يصل أعضاء الفريق الى الدرجة التى يشعرون فيها بمسئوليتهم نحو المحافظة على استمرار سير المناقشة ومساعدة المنطوين من الأفراد على الاسهام والحيلولة دون استئثار البعض الآخر بمعظم وقت المناقشة • أما اذا عجز أعضاء الفريق عن الاستمرار فى المناقشة ، فان الأمر عندئذ يحتاج الى بحث ودراسه ، والواقع أن استمرار المناقشة لا يكون مشكلة مادام بعض أفراد الجماعة يشعرون أن المناقشة وموضوعاتها تهمهم وتتناول مشكلاتهم ونواحى اهتمامهم •

ومما يساعد على بدء المناقشة فى الاجتماع التالى بسهولة ، تخصيص وقت بسيط فى نهاية الاجتماع الحالى لرسم خطة العمل فى الجلسة التالية • وتعتبر هذه الطريقة نافعة بصفة خاصة عندما ينتهى الاجتماع دون استكمال الموضوع الذى كانت تدور حوله المناقشة • واذا كان تشابه المشكلات هو أحد العوامل التى اعتمد عليها المرشد فى تكوين المجموعة ، فان موضوعات المناقشة غالبا ما تتكرر وتعود ، ولكن على مستويات متزايدة من العمق والاتساع • وحتى اذا ماتم الاتفاق على خطة معينة للعمل فليس من الصواب ارغام الطلاب على التقيد بالبدء فى المناقشة من نقطة معينة فى الجلسة القادمة • ويستطيع المرشد أن يشعرهم بطريقة غير مباشرة بأن لهم مطلق الحرية فى اختيار نقطة البدء ، بأن يقول مثلا « ما الذى تريدون مناقشته ؟ » أو « ما الذى يخطر على بالكم اليوم ؟ » •

والفقرات السابقة يمكن اعتبارها تطبيقات خاصة للارشاد الجمعى فى ناحية « مساعدة التلميذ على التحدث والتعبير » التى نوقشت فى الفصل الثالث عشر عند الاشارة الى الارشاد الفردى • وبالمثل يتطلب الأمر اضافة بعض الملاحظات هنا لاستكمال مناقشات الفصل الثالث عشر بالموضوعات الآتية :

خلق جو ودى مشجع

رغم أن خلق جو ودى مشجع مسئولية مشتركة بين المرشد والتلاميذ ، الا أن المسئولية الأساسية للمرشد هى مساعدة التلاميذ على تعلم كيفية

تهيئة هذا الجو الودى المشجع • ومع أنه قد يساعد التلاميذ على مناقشة الطرق التى يمكن اتباعها لتحقيق هذا الهدف الا أن أفضل طريق لذلك يتمثل فى أسلوبه فى معاملة هؤلاء التلاميذ •

فترات الصمت

ان حدوث فترات الصمت لا يترتب فقط على الأســـباب الثلاثة التى أشرنا اليها عند مناقشة أهمية فترات الصمت بالنســـبة للارشاد الفردى • فهناك سبب آخر ، وهو أنها قد تحدث نتيجة للتأثير الذى يحدثه كل فرد من أفراد الفريق على زملائه • ففى بعض الأحيان يحدث صدام بين الأفراد ، وفى أحيان أخرى يكون لبعض التلاميذ دخل أو صلة كبيرة بمشكلاته بدرجـــة تجعل من العسير عليـــه أن يتحدث عن هـــذه المشـــكلات فى حضورهم ، فهو يحتاج الى مساعدة ليعبر عن السبب فيما يعانى من صعوبة فى الكلام •

وفى بعض الأحيان تمر هذه الأحاسيس دون أن يلاحظها أحد لمجرد أن أحد التلاميذ قد بدأ فى الحديث مغيرا موضوع المناقشة • ومع أن هـــذا التصرف يجنب الفريق فترات الصمت الثقيلة ، الا أننـــا نكون قد تركنا المشكلة التى يحتاج التلميذ الى المساعدة على حلها دون حل •

وفى ظروف أخرى تحدث فترات الصمت عندما لا يعرف التلاميذ ماذا يتوقعون أو ينتظرون بعضهم من بعض ، ويمكن حل هذه المشكلة اذا أزيل مصدر الغموض واتفق على أساليب العمل • وكثيرا ما تدل فترات الصمت التى تحدث على الحاجة الى زيادة التعريف بأهداف الارشـــاد الجمعى ، وقد يتطلب تحقيق هذا الأمر اعادة تقويم أعضاء الفريق للفوائد التى جناها كل منهم من خبراتهم السابقة واعادة استعراض الأســـاليب التى سيتابع بها الفريق العمل •

مساعدة التلاميذ على استعمال المعلومات

كما يستفيد المرشد من معرفة كل ما يمكنه من معلومات عن العميل قبل بدء عملية الارشاد الفردى ، فلمعرفته كل ما يمكن من معـــلومات عن

أفراد الفريق أهميـــة وقيمة كبـــيرة قبل بدء اجتماعات الارشاد الجمعى • ولا تفيد المعلومات المتصلة بالتلميذ المرشد على التعمق فى فهم شخصية هذا التلميذ فحسب ، ولكنها تساعده أيضا على فهم مدى تأثير مختلف أعضـاء الفريق بعضهم على بعض • وفضلا عن ذلك فان لها قيمة فى مساعدة الجميع على تعلم أساليب الاسهام فى نشاط المجموعة •

وقد عرفنا فى الفصل الثالث عشر أن على المرشـــد أن يعطى التلميذ المعلومات فقط عندما يكون فى حاجة اليها فعلا • وبالاضافة الى هذا لابد من التحفظ الآتى فى عملية الارشاد الجمعى :

بالرغم من شعوره بحاجة التلميذ الى المعلومات ، وأن التلميذ مستعد نفسيا لتقبل هذه المعلومات ، فعليه أن يحذر من افشاء بعض أسرار التلميذ • فمن حق التلميذ وحده ، وليس من حق المرشد ، أن يحدد المعلومات المتعلقة به والتى يمكن أن يطلع عليها ويشاركه فيها بقية أعضاء الفريق ، ولهذا السبب لا يجوز للمرشد أن يتلو على أعضاء الفريق أى معلومات عن التلميذ لم يسبق للتلميذ أن باح بها اليهم •

والموضوعات الآتية التى سبقت مناقشتها فىالفصل الثالث عشر تنطبق على الارشاد الجمعى أيضا ، ويحسن بالقارىء أن يستعرضها ثانية هنا ، وهى :

الاستجابة للاحساسات ـ تحويل الحالات الى الجهات المختصة ـ مشكلات انهاء المقابلة •

معالجة المشـــكلات عن طريق القيـــام بتمثيلها

من أهم مميزات الارشاد الجمعى ، كمـــا سبق أن ذكرنا ، انه يعطى التلميذ فرصة لمحاولة تجريب أفكاره وآرائه واختبار حدود طاقاته فى مواقف تسودها السماحة والمودة والتشجيع ولا تتوافر فى الظروف العادية • واللعب التمثيلى أو تمثيل الدور أحد الأساليب التى تزيد من فاعلية الارشاد الجمعى ، فهى تتيح الفرصة أمام التلاميذ للقيـام بأدوار يمثلون خلالها مشـــكلاتهم ويتحدثون عنها • ويستعمل هذا الأسلوب من أساليب مساعدة الفرد على تفهم

نفســه ودوره فى موقف معين فى كل من السوسيودراما والسيكودراما (١) كما يستخدم فى التدريب على القيادة • ومع أهمية هذا الأسلوب وجدواه ، فان من واجب هــؤلاء الذين يستخدمونه أن يلتزموا حدودهم المهنية حتى لا يدفعوا التلاميذ للكشف عن مشكلات لم يكونوا على استعداد بعد لمعالجتها •

ويساعد تمثيل التلاميذ لفصول المشكلة على اظهار مشاعرهم التى لم يكن بوسعهم التعبير عنها من قبل ، ولما كانوا أثناء ذلك يعلمون أنهم يقومون بالتمثيل ولعب الأدوار الأخرى ، فانهم يصــبحون أقدر على اختيار حدود طاقاتهم بجلد وشجاعة فضـلا عن امكانهم التعبير عن احساساتهم والتفريج عن آلامهم التى اضطروا قبلا الى كبتها •

وفى وصف أثر الموقف الجماعى على هذه العملية تقول السيدة هيلين جنينجز :

« ان الموقف الجماعى ضرورى ليوفر للقائمين بالدور أشخاصا آخرين يشعرون باحساساتهم الى حد معين ، وبالتالى يمدونهم بالراحة والطمأنينة النفسية التى يشيعها فى جو الموقف وحدة الشعور باحساس مشترك بالنسبة للخبرات التى يمر بها الجميع • ويلعب حضــور المشاهدين دورا آخر فى الموقف ، اذ يشجع وجودهم الممثلين ويزودهم بالدافع والقوة المحركة ، كما أن المواقف التى يمثلونها تســتهدف تنوير أذهان المتفرجين وتدريبهم على مواجهة ما يقابلهم من مشكلات »(٢) •

---

(١) عرفت جنينجز السوسيودراما على أنها « نوع من التمثيل يحيى فيه القائم بالدور الخبرات التى تشغل بال أعضاء الفريق ، بشىء من المبالغة والوضوح ، والتى قد تكبتها الظروف العادية أو تحول دون التعبير عنها تعبيرا كاملا ، مما يترك فى نفس الفرد تأثيرا انفعاليا مكبوتا ، ويساعد هــذا التمثيل الفرد على تحريك طاقاته السلوكية تلقائيا ، وعلى اكتشاف قدراته على التعبير • » وقد فرقت بين السيكودراما والسوسيودراما كالآتى : « هو أنه فى السيكودراما يكون التركيز أكبر على الحياة الشخصية الخاصة للفرد ، أما فى السوسيودراما فان التركيز يكون على القواعد الاجتماعية المألوفة للفرد فى علاقاته مع الآخرين •

From Helen H. Jennings, "Sociodrama as Educative Process," Chapter 16, in Fostering Mental Health in Our Schools, Association for Supervision and Curriculum Development, National Education Association, Washington, D.C., 1950, p. 260.

(٢) Ibid., p. 260.

وكثيرا ما تأتى المواقف المناســبة تلقائيا للقيام باللعب والتمثيل فى أثناء الارشاد الجماعى ٠

ومع أن كل جماعة من جماعات الارشاد يجب أن تضع القواعد المناسبة لها والتى يجب السير عليها فى عملية تمثيل الدور ، الا أن هنـــاك بعض المقترحات التى يمكن للمرشد استخدامها فى مساعدة التلاميذ على استخدام هذه الوسيلة فى معالجة مشكلاتهم :

- يقوم المرشد بتشجيع التلاميذ على تمثيل بعض الأدوار عندما يشعر المرشد بأن هناك تلميذا يرغب فى معرفة كيفية شعور الآخرين نحو ما يعانى من صراع ، وكيفية استجابته لسلوكه وتصرفاته ٠ وفى بعض الأحيان يقوم التلميذ نفسه بتمثيل دوره فى حل مشكلته ، ولكنه يدعى أنه يلعب دور شخص آخر ، وفى أحيان أخرى يتخيل أن المشكلة مشكلته ولكنه يتطوع لتأدية دور شخص آخر لكى يتمكن من الاحساس بمشاعر شخص معين نحو الموقف ٠ وحتى عندما يلعب دور شخص آخر عامدا لكى يرى الموقف بعينى هذا الشخص فانه غالبا يسقط على الدور جزءا من شخصيته ٠

وبصرف النظر عن الدور الذى يقوم به التلميذ فى عرض مشكلاته فانه يحقق استبصارا فى أثناء توجيهه واشتراكه فى المنظر التمثيلى ، فهو يضيف الكثـير الى مفهومه عن نفسه وعن الموقف أثنـــاء وصفه للموقف وللأشخاص الذين لهم صلة به ، وفى أثناء تعبيره عن مشاعره وأفكاره ، وأثناء تمثيله لدوره واستماعه الى استجابة الآخرين له ٠

وعندما يتطوع أحـــد التلاميذ لتمثيل دوره الحقيقى ، فانه يلمس أثناء ذلك أنه يستطيع التعبير عن انفعالاته بحرية أكثر لاتتاح له أثنـــاء تحدثه عن مشكلته نفسها مع المجموعة ٠

أما عندما يقوم بتمثيل دور من أدوار الآخرين ذوى الصلة بمشكلته فانه لا يعرف فقط شيئا عن الصورة التى يرى بها الشخص الآخر المشكلة، ولكنه يشاهد نفسه وهو يلاحظ الشخص الآخر الذى يحاول أن يلعب دوره متقمصا شخصيته ٠ وبالاضافة الى تحقيق الفهم الصحيح للموقف ، فهو يكون صورة جديدة عن نفسه لم يسبق له أن رآها من قبل ، وهى صورة لم يكن بوسعه رؤيتها بوضوح ، حتى أتيحت له الفرصة لرؤية نفســه بعينى شخص آخر ٠

ـ ينبغى للمرشـــد عندما يلاحظ تلميذا يعانى صعوبة فى وصف مشكلاته وشعوره نحوها أن يستجيب لاحساسات التلميذ بعدم الكفاية فى هـــذا الموقف • ويستطيع أن يقترح أســـلوب لعب الدور كطريقة يستغلها التلاميذ للتعبير عن مشكلاتهم ودراستها • وعليه فى نفس الوقت أن يؤكد عدم فاعلية هذه الطريقة فى الارشاد الجماعى حتى يبدى التلميذ رغبته فى استعمالها ، وحتى يتطوع عدد من زملائه بتمثيل الأدوار المطلوبة •

ـ يجب أن يقوم التلميذ صاحب المشكلة بشرح المنظر المطلوب تمثيله • وفى أثناء قيامه بوصف المنظر والأشخاص المشتركين فيـــه ، يجب أن تتاح الفرصة لزملائه لتوجيه الأسئلة والتعليق على مايقول• ولكى تتم الاستفادة من التمثيلية نفسها ومن المناقشات التى تعقبها ، يجب أن يهتم المشتركون فى التمثيل بمعرفة مشـــاعر المشاهدين بدلا من الاهتمام فقط بتمثيل وقائع القصة •

ـ بعد استماع أقوال المجموعة لوصف المنظر وتفاصيله ، يتطوع بعضـــهم لتأدية أدواره المختلفة ، حتى الطفل الخجول الذى لا يتكلم كثيرا ينتخب لنفسه غالبا دورا يشعر أن باستطاعته أن يلعبه • وقبل بدء التمثيل لابد أن تتاح الفرصة لأى عضو لم تتضح فى ذهنه الصورة الكاملة للدور الذى سيلعبه كى يسأل مايشاء من أسئلة •

وعلى كل فرد أن يدرك أنه مادام قد فهم الدور الذى اختاره لنفسه ، فان له مطلق الحرية فى أن يمثله بالصورة التى يراها ، فهو يستطيع أن يفعل ويقول مايعتقد أن الشخص الذى يمثل دوره يفعله ويقوله فى الحياة الحقيقية • وحتى اذا كان الشخص الأصلى قد ذكر له بعض العبارات التى قالها ، فليس من الضرورى أن يجهد نفسه ليتذكرها ويعيد تلاوتها فى أثناء التمثيل ، بل عليه بالعكس أن يحاول أن يشعر بما يعتقد أن الشخص الحقيقى يشعر به ، وأن يعبر عن هذه المشاعر بأوضح صورة ممكنة مستعملا ألفاظا من اختياره الشخصى •

ـ عندما ينتهى أفراد المجموعة من مناقشة تمثيل الموقف للمرة الأولى ، قد يقترح البعض اعادة تمثيله مع تغيير الأشخاص القائمين بالأدوار المختلفة • وكما ذكرنا من قبل تؤدى اعادة تمثيل المنظر مع تغيير أدوار الأشخاص الى زيادة الاستبصار بالموقف •

- يكتسب التلميذ الذى أندمج بحماسة فى الموقف اسـتبصارا من تمثيله للدور ومن المناقشة التى تتبع التمثيل ، ولما كانت هناك مشكلات مشتركة بين أعضاء الفريق فكثيرا ما يتعلم أعضاء الفريق أشياء كثيرة عن أنفسهم أيضا • ومع أن القائمين بتمثيل الأدوار المختلفة لا يدركون هذه الحقيقة ، فان كل فرد منهم يختار لنفسه عادة الدور الذى يساعده على اجادة فهم مشكلاته الخاصة •

- على الطالب صاحب المشكلة التى تقرر تمثيلها مسئولية تشـــبه مسئولية المخرج الذى يشرف على التمثيل ، فهو الذى يعد المنظر ويدرب كل فرد من المشتركين فيه على تأدية دوره فيه•ويحمل المرشد أيضا جزءا من مسئولية المخرج أثناء التمثيل • ولا يستعمل المرشد السلطة التى تحتمها طبيعة عمل المخرج أو مدرب التمثيل حتى فى هذا المجال ، ولكنه يظل الشخص المتفهم الذى يحاول أن يساعد الأعضاء الذين يحتاجون الى مساعدة فى تمثيل أدوارهم معبرين عن احســـاسات الأشـــخاص الذين تقمصـــوا شخصياتهم • ويستجيب المرشد لاحســـاسات العضـــو القائم بالتمثيل ويســـاعده على التعبير عن تلك الاحساسات دون اهتمام كبـــير بانتقاء الألفاظ •

استعمال طريقـة التمثيل فى الفصل

كثيرا ما يقوم الأطفال بتمثيل مواقف الحياة فى المنزل أو المدرســـة ، وتمثيل بعض القصص التى يسمعونها أو قصصا من تأليفهم ، وهم أثناء ذلك لا يدركون قيمة هذه الخبرات فى تحقيق التكيف الاجتماعى السليم•ويستعمل المدرسون أيضا طريقة تمثيل المشـــكلات المختلفة « السوسيودراما » ، وفى تحبيذ استخدام السوسيودراما فى الفصل تقول هيلين جنينجز :

« من مميزات الظروف الاجتماعية التجريبية التى تتوافر فى حجرات الدراسة أثناء تدرب التلاميذ على السوسيودراما ، أنها تجعل التلميذ يشعر أن هذه المواقف ليست مستديمة كما هو الحال فى الشارع أو فى الملعب أو فى المنزل • ففى هذا الموقف التجريبى يستطيع التلميذ أن يتعلم دون أن يصيبه ماقد يواجهه فى الحياة الحقيقية من ألم أو ضرر • وفى هذا الموقف تتكون الدنيا التى يعيش فيها التلميذ من زملاء له يشاركونه فى عملية التدريب والمناقشـــة

والتفسير والتحليل ، وهم لا يصدرون عليه أحكاما • ان المدرس عنـــدما يستخدم هذه الطريقة يساعد الطفل على أن يرى الحياة فى المجتمع كما تمسه هو ، وهو لا يراها وحده ولكن يشترك معه فى مشاهدتها كثير من أمثاله من زملائه فى الفصل » (١) •

وعلى المدرس الذى يميل الى استخدام طريقة السوسيودراما فى الفصل استعراض النقط التى قدمناها من قبل • ويجب عليـــه أيضا أن يدرك أن المدرس يميل لأن تكون علاقته بالتلاميذ أقل مما تكون عادة بين المرشــــد وعملائه من مودة وتشجيع • وهذا يعنى أن التلاميذ قد لا يقولون ، فى أول الأمر على الأقل ، الا الأشياء التى تسر المدرس • وهذا السلوك يحد من قيمة الخبرات التى يكتسبها التلاميذ أثناء التمثيل • ويستطيع المدرس أن يرفع من قيمة هذه الخبرات اذا تمكن من مساعدة التلاميذ على أن يروا فيـــه شخصا متسامحا مقربا اليهم •

وعلى المدرسين والمرشدين أن يدركوا حدودهم فى مســـاعدة التلاميذ أثناء تمثيل أدوارهم ، وعليهم ألا يرغموا أحـــد التلاميذ على أن يشرح المنظر لزملائه حتى يقوموا بتمثيله أو يضغطوا عليه ليقوم بتمثيل دور شخصى آخر من زملائه • ذلك لأن دفع التلميذ للاشتراك فى التمثيل قد يجعله يواجه مشكلات لم يكن على استعداد لمواجهتها ، ولكن هذا لا يحدث عندما يتطوع التلميذ مختارا للاشتراك فى التمثيل • وسنقدم هنا مثالين لتوضيح ذلك :

أحضرت احدى تلميذات السنة الرابعة صندوق « العرائس » الخاص بها الى المدرسة لاستعماله فى عرض للعرائس ، ولسوء الحظ كسرت احـــدى العرائس أثناء العرض ، ولم يكن من بين زميلاتها فى الفصل من شـــاهد « العروسة » عندما كسرت ، واقترحت مدرسة الفصل ، بدلا من الاستمرار فى قراءة القصة التالية فى حصة القراءة ، أن تقوم التلميذة بالاشـــتراك فى تمثيلية صغيرة عن موضوع كسر العروسة • ووافقت الصغيرة على ذلك اذا وافقت بعض زميلاتها فى الفصل على مساعدتها ، واشتركت المدرسة مع التلاميذ والتلميذات فى تأليف التمثيلية وما يمـــكن أن يجرى خلالها من مواقف • وكان المنظر الأول هو الوقت الذى اكتشفت فيـــه الطفلة كسر

(١) Ibid., p. 278.

«عروستها» ، وتتالت المناظر حتى النقطة التى استطاعت عندها أن توفر بعض النقود لتشترى بها «عروسة» أخرى بدلا من «العروسة» المكسورة • وعالجت التمثيلية عددا من المشكلات ، منها الموقف الذى طلبت فيه الطفلة من زميلاتها مساعدتها فى البحث عن الشخص المسئول عن كسر « العروسة » حتى يدفع ثمنها ، وساعدها هذا المنظر على أن تدرك ، عندما تعذرت معرفة الفاعل ، أن



زملاءها غير مسئولين عن كسر « العروسة » ، وبالتالى فهى لا تنتظر منهم أن يسهموا فى دفع ثمن العروســـة المكسورة • ومع أنهم لم يقوموا بتنفيذ كل ما أرادته منهم ، فقد أحست أنهم جميعا يهتمون بها وبمساعدتها ، وبالتالى تقبلت الوضع وهى أكثر ارتياحا وتفهما للموقف •

وهناك مثال آخر لمشكلة مخالفة لتلميذ فى السنة الثالثة الثانوية قام بمساعدته مدرس يعالج عيوب الكلام • فى هذا الوقت كان المدرس يعطيهم موضوعات عن المشكلات التى يواجهها التلاميذ عند تخرجهم فى المدرســة الثانوية • وقبل أن يحدد لهم المدرس هذه الموضوعات ببضعة أيام كان هذا التلميذ قد تقدم للحصول على عمل فى وقت فراغه ، ولكنه فى أثناء الاختبار الشخصى أمضى وقتا عصيبا • وكنتيجة لهذه الخبرة غير السارة اختار أن يتحدث عن مشكلة البحث عن عمل ، وكان حديثه كله يدور حول تلك المقابلة الشخصية ، وكان يشعر بمرارة هذه الخبرة ، وأصبح يشك فى قدرته على الحصول على عمل محترم بعد تخرجه فى المدرسة الثانوية لهذا السبب •

وبعد أن انتهى من الحديث ذكر المدرس أن الانسان يستفيد أحيانا عندما يرى كيف يتصرف شخص آخر فى موقف مشابه ، ثم أوضح المدرس امكان تحقيق ذلك عن طريق اللعب التمثيلى • وأبدى التلميذ رغبة فى أن يتولى أحد زملائه تمثيل دوره حتى يقوم هو بدور صاحب العمل ليرى كيف يتصرف زميـــله فى حضرة رجل غير معقول مثل ذلك الرجل • وبعد أن قام بوصف احساساته وكل ماقاله وفعله أثناء المقابلة وسلوك صاحب العمل أثناء الاختبار الشخصى اكتشف أنه كان بوسعه فعلا أن يتصرف تصرفا مخالفا • ولمـا انتهى من تمثيل المنظر كان التلميذ قد حقق استبصارا واكتسب أفكارا جديدة نتيجة لقيامه بتمثيل دور صاحب العمل واستماعه لمقترحات زملائه •

ولعلنا نلاحظ هنا أن استخدام السوسيودراما كان فى اطار الأهـداف المألوفة لمنهج المادة التى يقوم بتدريسها هــذا المدرس : فان القيام بتمثيل مقابلة اختبار شخصى للحصول على عمل موضوع مناسب لتدريب التلاميذ على الكلام ، حتى ولو لم تكن هناك مشكلة مثل مشكلة هذا الطالب •

وكما فى حالة الطفلة فى المثال الأول يمكن استخدام السوسيودراما لحل مشكلات علاقات العمل ومسئولية توزيع العمل فى نشاط يضم عددا من الأطفال • ويمكن استخدامها أيضا فى تخفيف كثـــير من الصعوبات التى يواجهها التلاميذ فى الفصل ، مثل حالات القلق التى تسبق الامتحانات • وفى كل حالة لابد أن يكون المدرس على دراية بحاجات التلميذ ونوع الارتباط بين المشكلة من جهة ، وبين المادة الدراسية وبين مؤهلاته من جهة أخرى •

انهاء عملية الارشاد الجماعى

من الضرورى أن يتفق أعضاء المجموعة خلال المقابلة الأولى أو الثانية على مواعيد بدء ونهاية كل جلسة · ويجب ألا تتعدى مواعيد هذه الجلسات ، سواء أكانت فى أثناء اليوم المدرسى أم بعد انتهائه ، حدودا معينة ، ويفضل التلاميذ عادة أن تكون الاجتماعات فى مواعيد وأماكن محددة ·

وعندما ينتهى التلاميذ من مناقشة المشكلات التى تهمهم ، لابد من انهاء جلسات الارشاد الجماعى · وقد يتولد لدى هؤلاء التلاميذ نتيجة لخبراتهم فى اجتماعات الفريق نوع من الألفة والشعور بالانتماء والتقارب الى حد قد يجعلهم يحاولون تحاشى انهاء عملية الارشاد · واذا ما أحس المرشد بذلك فعليه أن يستجيب لتلك المشاعر ، كما يستجيب لأى مشاعر أخرى ، وهو بهذا يساعد التلاميذ على مواجهة مشكلة انهاء علاقة شخصية مشبعة ·

ولا شك أن التلميذ نفسه (عضو الفريق) هو الذى يستطيع أن يعرف أنه قد وصل الى الدرجة التى يستطيع عندها أن يعالج مشكلاته بنفسه ، وقد لا يصل كل أعضاء الفريق الى هذه الدرجة فى وقت واحد ، فاذا قرر أعضاء الفريق أن يختتموا اجتماعاتهم قبل أن يصل بعضهم الى الدرجة التى يستطيع فيها الاعتماد على نفسه ، فعلى هؤلاء الأفراد الذين يحتاجون الى قدر آخر من المساعدة أن يختاروا الحل الذى يناسب احتياجاتهم، فقد يفضلون تلقى هذه المساعدة عن طريق الارشاد الفردى ، وقد يفضلون الانضمام الى فريق آخر ، أو ضم عدد آخر من التلاميذ الى فريقهم ·

وفى جميع الحالات لا يجوز أن يتخذ قرار اقفال جلسات الارشاد على أساس التصويت وأغلبية الأصوات ، ولكن على أساس مراعاة حاجات كل عضو · وفى كثير من الأحيان يضم أعضاء جدد للمجموعة بعدد من انسحب من الأعضاء ·

تسجيل الملاحظات

تنطبق أسس تسجيل الملاحظات التى استعرضناها فى الفصل الثالث عشر أيضا على حالة الارشاد الجماعى ، الا أن تعدد مسئوليات المرشد فى هذا النوع من الارشاد يجعل تسجيل الملاحظات فيه أكثر تعقيدا منه فى

حالة الارشاد الفردى·وفى الحالتين يعتبر تسجيل مايقوله كل عضو أولا فأولا أصلح طريقة للتسجيل ، فكل مايقوله أى فرد له تأثير على مايقوله الآخرون · ولهذا يجب أن توضح التقارير ماقاله كل شخص ، ويمكن تبسيط العملية باعطاء رقم لكل عضو واستخدام الرقم الدال عليه فى التسجيل ، وتساعد هذه الطريقة أيضا فى استعراض طبيعة مايقوله كل فرد ·

ومن الأهمية بمكان القيام بالتسجيل الوصفى للتقدم الذى يحرزه كل عضو عقب الانتهاء من الجلسة · ذلك لأن الارشاد الجمعى يؤكد أهمية نمو كل فرد ، ومن ثم فهناك تبرير لتسجيل هذا النمو الفردى · وبالنسبة لبعض الأعضاء تدل زيادة اسهام العضو فى نشاط الفريق على نموه ، كما تدل طبيعة أسلوب الاسهام على النمو بالنسبة للبعض الآخر · ويعتبر ما يقوله التلميذ وما يفعله ذا أهمية كبيرة للمرشد فى دراسة تقدم الأفراد ·

ويستطيع المرشـــد أن يستكمل تقاريره بما يسجله بعض أعضـــاء الفريق · ومن الضرورى أن يدرس المرشد مدى تأثر سير العمل فى الجموعة بعملية التسجيل هذه ، قبل أن يتخذ الأعضاء قرارهم بشأن مساعدة المرشد فى عملية التسجيل · فقد يتصور التلاميذ نتيجة لتركيز الاهتمام بعملية التسجيل أن عملية الارشاد تدور بأكملها حول المرشد ، فضلا عن احتمال تعطيل عملية التسجيل لســير المناقشــة · ويجب أن يدرك كل تلميذ أن حصوله على المساعدة فى حل مشكلته الخاصة ، ومساعدة زملائه هو الهدف الأول ويأتى فى المرتبة الأولى ، قبل تسجيل التقارير · وقد يوجد من بين التلاميذ من يستطيع القيام بعملية التسجيل بسهولة ، بينما يجد البعض فيها ما يعطلهم عن متابعة مناقشات المجموعة ·

ويستطيع المرشد أن يستفيد من المذكرات الخاصة التى يعدها التلاميذ لاكمال تقاريره عن جلسات الارشـــاد · ويجب أن يقوم التلميذ بتسجيل مذكراته بنفسه بعد انتهاء الجلسة مباشرة · وفى بعض الأحيـــان يخصص الفريق الدقائق الأخيرة من كل جلسة لكتابة التقارير ، ويحسن أن تتضمن تقارير كل عضو وصفا لأى نشاط يتم بين الجلسات وبعضها بعضـــا ، اذا ما كانت له أهمية ، وكذلك يحسن أن يضم التقرير استجابات التلميذ للمجموعة وما يجرى فيها من نشاط ومناقشات ·

ولهذه التقارير غرضان عامان : فهى تســاعد التلميذ على أن يحدد ماحققه من فائدة أو كسب شخصى بعد كل جلسة ، فضلا عن أنها تساعده على تقويم التقدم الذى يحرزه خلال العملية كلها · ومن جهة أخرى فان هذه التقارير يمكن أن تستخدم بعد انتهاء عملية الارشاد فى أغراض البحث · وفى هذه الحالة يحسن أن يصاحب هذه التقارير أشرطة مسجلة لكل جلسة · وعليه أن يطلب من كل تلميذ الاحتفاظ بمذكرات خاصة لفترة تمتد الى بضعة شهور بعد انهاء فترة الارشاد · ففى بعض الأحيان قد تحدث تغيرات سلوكية كثيرة خلال هذه الفترة اثر عملية الارشاد ·

ويفيد تسجيل مناقشات الجلسات على شريط مسجل أو على أسطوانات فى أغراض البحث أو اعادة الاستماع لها فى اجتماعات الفريق ، كمــا أنها تستخدم فى استكمال تقارير المقابلات · ويفيد استماع أعضاء الفريق لهذه التسجيلات فى استعراض ماحدث فى الجلسة ، وما اكتسبه كل منهم من خبرات ، ويزودهم بأسس لتقويم ماجناه كل عضــو من فوائد خلال فترة الارشاد · واذا ماقرر المرشد استخدام هذه التسجيلات لأغراض التقويم ، فقد تكون النتائج سلبية ، فاذا كانت عملية التسجيل تجعل التلاميذ يشعرون أن عليهم أن يحسنوا القيام بأدوارهم لارضاء المرشد ، فان استخدام عملية تسجيل الجلسات بهذه الطريقة قد يؤثر على فاعليته ، فالتقويم عملية يجب أن تنبع من جانب أعضاء الفريق أنفسهم دون أن تفرض عليهم فرضا ·

SUGGESTED READINGS

1. Hinckley, Robert G., and Hermann, Lydia, *Group Treatment in Psychotherapy,* University of Minnesota Press, Minneapolis, 1951. Here a psychiatrist and a social worker have done an excellent job of describing (in nontechnical language) the nature of group therapy. To clarify theoretical principles, they have presented well-chosen case materials.

   a. How do these two writers define the therapist's role ?
   b. How do they define the client's role in the therapy process ?

2. Jennings, Helen H., "Sociodrama as Educative Process," Chapter 16 in *Fostering Mental Health in Our Schools,* Association for Supervision and Curriculum Development, National Education Association, Washington, D. C., 1950.

Dr. Jennings explains how an elementary school teacher can use sociodrama in helping his pupils assist one another in solving their problems. Her understanding of both the classroom setting and the use of sociodrama in the schools makes this reference a very valuable one for teachers.

a. How can the teacher introduce sociodrama in the classroom ?

3. Joel, Walter, and Shapario, David, "Some Principles and Procedures for Group Psychotherapy," *Journal of Psychology,* 29:77-88, January 1950. The writers have stated the principles underlying group therapy clearly and briefly, in language meaningful to laymen.

   a. What criteria should the counselor use in selecting group members ?

4. Rogers, Carl R., *Client-Centered Therapy,* Houghton Mifflin, Boston, 1951. Chapter 7, "Group-Centered Psychotherapy," written by Nicholas Hobbs, not only helps teachers and counselors become acquainted with the nature and practice of group therapy, but it also presents some ideas which teachers can adapt to use in classrooms. The author has integrated with the presentation of theory well-chosen case material and client reactions to therapy.

   a. How does Hobbs decide who should be included in a therapy group ?

   b. Why do some clients talk more freely in group therapy than in individual therapy ?

SUGGESTED FILMS

1. *Activity Group Therapy,* 50 minutes, Columbia University Press, 1950. This film was produced by the Jewish Board of Guardians under the supervision of S. R. Slavson. It shows how a therapist worked with emotionally disturbed ten- and eleven-year-old boys. Since the producers used hidden cameras in making this film over a two-year period, teachers and counselors can see the operation of a real group and the changes brought about in the individual members.

   a. How did the therapist in this film define his role ? How is this like the counselor's role, as defined in this chapter ? Cite at least one example of each similarity or dissimilarity.

b. Which situations would you have found most difficult to handle ?

2. *Role Playing in Human Relations Training,* 25 minutes, National Education Association, 1949. This film was sponsored by the National Training Laboratories in Group Development and produced by Educational Film Productions. This excelent training film shows when and how to use role-playing, and reviews skills needed by those playing roles.

   a. Make an outline of suggestions which the teacher may apply to sociodrama in the classroom.

١٥ النشاط الجمعى فى برنامج التوجيه



يقصد بالتوجيه الجمعى تلك الأوجه من النشاط المدرسى التى يحصل التلاميذ نتيجة لها على معلومات خاصة يستخدمونها فى حل مشـــكلاتهم ، وتتحقق معظم خبرات التوجيه الجمعى بمســـاعدة المدرسين خارج الحصص العادية ، والقليل منها فى حصص بعض المواد الخاصة ، مثل حصص مواد التوجيه المهنى أو الحرفى ٠

وتتشابه خبرة التوجيه الجمعى فى نواح متعددة مع خبرة الارشـــاد الجماعى ، فالجو الذى يتميز بالمودة والتشجيع الوجدانى أســـاسى فى كل منهما ٠ ويعمل الرواد والمرشدون على تشجيع الأعضاء فى هذين النوعين من الجماعات على تحمل مسئولية تعرف ما يمكنهم توقعه من فائدة بعضـــهم من

بعض ، ومن الرائد أو المرشد • وفى أثناء الاجتماعات يدرك التلاميذ أنهم يستطيعون التصريح بما يشغلهم من أفكار ، وأن الجميع سيحترمون المقترحات التى يتقدم بها أى فرد منهم •

ومع كل فاننا لا نستطيع القول بأن الخبرات التى يحصل عليها التلاميذ خلال الارشاد الجماعى أو التوجيه الجمعى خبرات متشابهة • فبينما يكون التركيز فى الارشاد الجماعى على الحياة الخاصة للأفراد ، نجد أن مجموعات التوجيه تميل الى تركيز اهتمامها على موضوعات يغلب عليها الطابع الاجتماعى العام الذى له أهمية لدى أعضاء الفريق • ويمثل التوجيه الجمعى خبرة تعليمية أكثر منها خبرة ارشادية • ويجتمع أعضاء فريق التوجيه الجمعى للحصول على المعلومات وتبادل الآراء ، والتدريب على العمل فى جماعة ، واكتساب خبرات اجتماعية (ولو أن التلاميذ قد لا يشعرون بهذا الغرض الأخير) • وبحكم طبيعة موضوعات التوجيه الجمعى هذه ، لا يندمج أعضاء الفريق فى مواقف شخصية كما يحدث بالنسبة لأعضاء فريق الارشاد الجماعى كما ذكرنا فى الفصل الرابع عشر •

وتحت عنوان « مؤهلات المرشد النفسى المتخصص » فى الفصل الثانى عشر استعرضنا الحد الأدنى للخبرات والاعداد المهنى الضرورى للمرشد النفسى المدرسى • فاذا كان التوجيه الجمعى من ضمن مسئولياته فلابد أن يكون قد درس برنامجا خاصا فى نظرية الارشاد الجماعى تحت اشراف فنى • هذا النوع من التدريب يناسب أيضا رواد التوجيه الجمعى ، ولكنه ليس أساسيا . ومن العلوم التى تزود المدرسين بخبرات عميقة الأثر فى زيادة جماعات التوجيه : تطور نمو الأطفال ، والصحة العقلية ، ووسائل التوجيه الجمعى ، وديناميات الجماعة ، وأسس التوجيه • ولا شك أن الالمام بدنيا العمل والمهارة فى استخدام المعلومات المهنية ، من الأشياء الضرورية بالنسبة لرواد بعض مجموعات تلاميذ المدارس الثانوية التى تناقش هذه النواحى • ونحن نفترض بطبيعة الحال أن المدرسين الذين يختارون لزيادة مجموعات التوجيه يكونون من الذين يتبعون الطريقة المركزة حول التلميذ فى تدريسهم ، أو من بين أولئك الذين يشتركون فى الاشراف على التلاميذ أثناء استذكارهم أو من الذين يشتركون فى لجان التوجيه بالمدرسة •

ماهو الفرق بين التوجيه الجمعى وبين التدريس الجيد اذن ، وخاصة اذا كان الذين يقومون بالتوجيه هم أولئك المدرسين المتمازين الذين لديهم

الخبرات المذكورة فى الفقرة السابقة ؟ انه فى الواقع لا يختلف كثيرا عن التدريس بطريقة النشاط المركز حول التلميذ • وفى الحقيقة من الضرورى أن يستخدم الرائد طرقا ممتازة من طرق التدريس • ولا يكفى أن يكون ماهرا فى عرض أفكاره بوضوح ، ولكن لابد أن يكون لديه اهتمام عميق بتلاميذه ، ولابد أن يكون قادرا على خلق العلاقات الودية المشجعة التى وصفناها فى الفصل الثالث ، وأن يكون قادرا على تفهم التلاميذ وحاجاتهم (كما ذكرنا فى الفصل الثانى) • ان الأساليب التى سنقدمها فى هذا الفصل يستخدمها المدرسون فى مساعدة التلاميذ على حل ما لديهم من مشكلات تتطلب عناية خاصة • ومن المؤسف أن الظروف تضع فى كثير من الأحيان مسئولية التوجيه الجمعى على كثير من المدرسين الذين لم يتلقوا التدريب اللازم للقيام بهذه العملية بنجاح ، لا فى فترة اعدادهم المهنى ، ولا فى أثناء قيامهم بالعمل • ولهذا فان هذا الفصل قد خصص لمساعدة المدرسين على القيام بعمل الرائد فى جماعات التوجيه ، ولنظار المدارس الذين يهتمون بمساعدة مدرسيهم على القيام بخدمات الريادة بنجاح •

وكثيرا مايجد النظار من بين مدرسيهم من يظهرون نجاحا وبراعة فى ريادة مجموعاتهم من تلاميذ المدرسة ، وهؤلاء يجب أن يشجعهم نظار المدارس على متابعة الدراسة للتخصص فى ميدان التوجيه اذا أبدوا رغبة فى أن يصبحوا مرشدين نفسيين • وقد نجد من بين المدرسين من يقوم فعلا بدراسة التوجيه والارشاد ، وبالنسبة لهؤلاء فان اشتراكهم فى نواحى نشاط جماعات التوجيه يزودهم بخبرات يرغبون فيها ويحتاجون اليها •

الرائد

بالرغم مما فى التوجيه الجمعى والتدريس الجيد من عناصر مشتركة ، فليس للمدرس الرائد أن يتصور أن الدور الذى يقوم به هو نفس دور المدرس المكلف بتدريس موضوعات علمية معينة أو بتهيئة الجو الذى يستطيع التلاميذ أن يستذكروا فيه هذه الموضوعات • فوظيفة جماعات التوجيه هى تزويد التلاميذ الذين ينضمون اليها بفرصة لدراسة موضوعات من اختيارهم ،وتنمية قدراتهم على العمل فى جماعات • وعادة يرغب أعضاء الفريق فى مناقشة موضوعات ليس من المألوف مناقشتها فى حجرات الدراسة •

وبينما يحاول الرائد أن يساعد التلاميذ على معرفة الموضوعات التى يعتزمون مناقشتها ، نجده يقوم بدوره بأسلوب يشبه دور المرشد فى عملية الارشاد الجمعى (وعلى هذا يستطيع رائد جماعة التوجيه استخدام الكثير من الأساليب التى ناقشناها فى الفصل الرابع عشر) وبالأخص فى الموضوعات الآتيـــة :

« تكوين جماعات الارشاد » ، « بدء الارشاد الجماعى » ، « مسئولية الأفراد نحو الجماعة » ، « المحافظة على استمرار سير المناقشة » ، « تمثيل المشكلات » • ويحاول الرائد ـ كما يفعل المرشد ـ مساعدة الطالب على أن يقول مايريد • ويتعلم أفراد الفريق أن يساعد بعضهم البعض نتيجة ملاحظة رائدهم وهو يساعد أعضاء الفريق • ومن واجب الرائد مساعدتهم على استغلال امكانياتهم ، وألا يعتمدوا فقط على الاستفادة من قدراته هو •

ومن المفروض أن يستجيب الرائد ، بعكس المرشـــد ، الى ما يبديه التلاميذ من حاجة الى المعـــلومات أكثر من استجابته للمشاعر التى تتطلب التعمق فى بحث المشكلات الشخصية ، ولكن من واجبه أن يدرك أن طبيعة المعلومات التى يطلبها التلاميذ قد تعكس قلقهم على الحقائق التى تكشف عنها هذه المعلومات • (يحسن أن يرجع القارىء الى موضوع « مساعدة التلاميذ على استخدام المعلومات فى الفصلين الثالث عشر والرابع عشر) فاذا كان الجو الانفعالى فى المجموعة مناسبا وكان الرائد مؤهلا لتحمل هذه المسئولية فعلية فى منل هذه المواقف أن يساعد النلميذ على مناقشة ما يعتمل فى نفسه من مشاعر •

ولابد للرائد من أن يكون مدركا لحدود وظيفته ، وعليه أن يقصر جهوده على مساعدة التلاميذ على التعبير عما يريدون قوله وما يريدون معرفته ، حتى يتجنب الخوض فى مشكلاتهم الخاصة • ولابد للرائد من أن يلاحظ هـــؤلاء التلاميذ الذين يعانون صعوبة فى التعبير عن أنفسهم ، وأن يعينهم على عرض أسئلتهم وأفكارهم على الفريق ، وأن يساعدهم فى الوقت المناسب على أن يناقشوا الأسباب التى تحول بينهم وبين التحدث عما يراودهم من أفكار •

وفى بعض الأحيان ينساق الرائد وراء رغبته فى الخوض فى مشكلات التلميذ الخاصة ، ومع أنه لا بأس من مساعدة التلميذ فى مناقشة المشكلات الخاصة التى لها صلة بالموضوع الذى يبحثه الفريق ، فان عليه أن يتجنب

الخوض فى الحقائق المتعلقة بتلك المشكلات ، حيث ان الخوض فيها يترتب عليه غالبا دفع التلميذ لمواجهة مشـــكلات شخصية حادة لم يكن مستعدا ولا قادرا على مواجهتها • وعليه بدلا من ذلك أن يساعده على التعبير عما يريد، وأن يفصح عما يجد صعوبة فى التعبير عنه • ولما كان بعض هذه الحالات يحتاج الى تحويل الى الجهات المختصة ، مما يتطلب الملم الرائد بمسئوليته فى هذا الصدد ، فيحسن الرجوع الى موضوع « تحويل الحالات » فى الفصل الثالث عشر •

وفى التحليل الختامى ، فان الكفايات المهنية للرائد وحاجات التلاميذ هى العوامل التى تحدد ما اذا كان التوجيه الجمعى ، أو الارشاد الجماعى هو الأصلح فى أى موقف من المواقف • ومع أن أساليب التوجيه الجمعى التى جاءت فى هذا الفصل لا تعالج مشكلات التلميذ الخطيرة ، فانه من الضرورى أن يشعر كل تلميذ عندما تنتهى الجلسات أن مشكلاته لقيت اهتماما خاصا ، ولابد آن يشعر أن باستطاعته استخدام الآراء التى تطابق حاجاته ويهمل ماعداها •

تنظيم جماعات التوجيـــه

عندما يقرر التلاميذ اختيار الانضمام الى احـدى المجموعات بناء على أسباب واضحة فى أذهانهم فانهم يكونون قد اتخذوا الخطوة الأولى فى تنظيم جماعة منسجمة • وهذا ــ مع ذلك ــ لايعنى اسهام كل الأعضاء فى معالجة شئون المجمـــوعة بنجاح • اذا تمكن الرائد ــ قبل تنظيم المجموعة ــ من اكتشاف التلاميذ الذين يحتمل أن يتأثر نجاح العمل فى المجموعة بسبب وجودهم ، فانه يتجنب بذلك مايترتب على وجود هؤلاء التلاميذ من مشكلات• ويسبب الطلبة المتطرفون من كل من الفئات الآتية الكثير من المتاعب لجماعة التوجيه :

الطالب الشرس العدوانى ، الطالب المسيطر ، الطالب الشديد الخجل ، الطالب المضطرب انفعاليا أو المتعصب أو السلبى أو الذى يعمل جاهدا على جذب أنظار الآخرين اليه • وينطبق فى هذا المجال ماجاء فى موضوعات مثل : « بدء الارشاد الجماعى » فى الفصل الرابع عشر ، وكذلك الأسس التى وردت فى موضوع « تكوين جماعات الارشاد » •

ولابد للمدرس عندما يشرع فى تنظيم جماعته أن يختار من بين التلاميذ الذين يرغبون فى الانضمام للمجموعة أولئك الذين يوافقون أغراضها بصفة عامة • ولهذا ، فلابد له أولا من الحصول على صورة شاملة بقدر الامكان عن كل تلميذ ، ثم يحاول التكهن بمدى تأثر المجموعة بكل تلميذ ، وكيفية تفاعل كل منهم مع المجموعة •

واذا قام المدرسون بتشجيع التلاميذ على تكوين جماعات لمعالجة حاجاتهم، واذا عرف التلاميذ الطرق التى يسلكوها لتحقيق هـذا الغرض ، فانهم سيبادرون الى تنظيم أنفسهم لتكوين بعض أنواع الجماعات التى وصفناها فى هذا الفصل ، وقد تتكون بعض الجماعات بناء على اقتراح أحد المدرسين ، وقد تتكون مجموعة أخرى كنتيجة لمزاولة التلاميذ لبعض نواحى النشاط داخل المدرسة أو خارجها •

جماعات التخطيط التعليمى

عندما قامت لجنة المناهج فى احدى المدارس الثانوية ، بتقديم توصياتها بشأن المواد المختلفة التى تقدمها المدرسة ، اعترض أحد مدرسى العلوم قائلا « بالرغم من شعورى بأن اللجنة قد قامت بعمل جيد ، وبالرغم من أننى فى جانب هذه التوصيات ، فاننى أعتقد أننا لم نعالج المشكلة الحقيقية • انى أرى أن كثيرا من تلاميذى لا يعرفون لماذا اختاروا تلك المواد التى أدرسها لهم• اننى أعتقد أن انتقاءهم لتلك المواد الاختيارية (*) لم يكن الا لأن أصدقاء لهم قد اختاروها ، والكثير منهم لا يعرفون ماذا يريدون من المدرسة ، وربما يدرس هؤلاء التلاميذ المواد التى تساعدهم على تحقيق أهدافهم » • ولقى رأى هذا المدرس قبولا من عدد كبير من المدرسين ، وقررت اللجنة أن تعمل شيئا بشأن هذه المشكلة •

وتكونت لجنة التلاميذ والمدرسين من ثلاثة أعضاء من المدرسين اختارتهم المدرسة ، وثلاثة من التلاميذ اختارهم مجلس الطلبة ، وذلك لعمل دراسة ومسح شامل لمعرفة المواد الاختيارية التى يشعر التلاميذ أنهم يحتاجون اليها

(*) فى معظم المدارس الثانوية الأمريكية مواد اختيارية بجانب المواد الاجبارية ، وفى كثير من المدارس تدخل العلوم تحت المواد الاختيارية • (المترجم)

فعلا ، ومعرفة السبب فى اختيارهم لها ٠ وبعد أن قررت المدرسة ، بمساعدة تقرير اللجنة ــ المواد التى يجب أن تقدمها المدرسة ، بدأت لجنة المناهج عملها ثانية ، ووضعت تخطيطا جديدا لتسجيل رغبات الطلبة ، وكتيبا كدليل لهم

شكل (٢٥) بطاقة التسجيل

بطاقة التسجيل التــــاريخ ....

الاســــم : ....

العنوان : ....

المدرسة التى كان بها الطالب فى العام الماضى ...... الفرقة ......

الأهداف المهنية :	المواد :
....	١ ــ ....
....	٢ ــ ....
	٣ ــ ....
الأهداف التعليمية :	٤ ــ ....
....	٥ ــ ....
....	٦ ــ ....
أوجه النشاط المدرسى :	اذا قدمت المدرسة مواد أخرى فانى أختار :
١ ــ	....
٢ ــ	....
٣ ــ	....
٤ ــ	....

....

توقيع المدرس توقيع ولى الأمر

يحوى حصرا للمواد التى تقدمها المدرسة ، وأوجه النشاط المدرسى المختلفة ، وخطوات واجراءات التسجيل ٠ واشتركت فى عملية المسح المذكورة وفى تصميم هذا الكتيب لجان فرعية عن الطلبة ٠

وأتاحت هذه الخطة الفرصة للتلاميذ لتحديد الاختيارين الأول والثانى للمواد التى وجههم المدرسون لاختيارها ، وعلى أساس هذه الاختيارات وجه ناظر المدرسة كل تلميذ الى مرشد من المدرسين ، وقام كل مرشد بتحديد موعد أو أكثر يجتمع فيه مع تلاميذه • وفى هـذه الاجتماعات وزعت الكتيبات المذكورة ، وأجيب عن عدد من الأسئلة الأساسية هى :

- لماذا كل هذه الضجة حول الخطة الجديدة لتسجيل المواد ؟
- ماالذى ينتظره تلاميذنا من التعليم الثانوى ؟
- ماهى الاعتبارات التى يراعونها فى اختيار المواد ؟
- لماذا يحددون نواحى النشاط المدرسى أثناء تخطيطهم لبرامج العام المقبل ؟
- ماهى الخطوات التى عليهم اتباعها لاتمام عملية التسجيل ؟

وكانت هذه الأسئلة سببا فى اثارة مجموعة أخرى من الأسئلة وفى مناقشة المواد المقدمة وأوجه النشاط المدرسى • وكان من ضمن الخطة عقـد جلسات فردية عقدها الموجهون فيما بين الجلسات الجماعية •

وفى نهاية الاجتماعات المذكورة وزع الموجهون « بطاقات التسجيل » (انظر شكل ٢٥) ودرسوها مع تلاميذ المجموعة ، وكانت هذه البطاقة تبرز احدى النواحى الفريدة فى الخطة الموضوعة : وهى فكرة اشتراك التلاميذ فى تخطيط خبراتهم المدرسية جميعها بمساعدة الموجهين ، واختيار المواد ونواحى النشاط المدرسى فى ضوء أهدافهم التربوية والمهنية • وقد بينت اجتماعات الطلبة كيف يمكن أن يساعد التلاميذ بعضهم البعض فى حل مشكلاتهم ، بالاضافة الى أن هذه الاجتماعات مهدت السبيل الى المقابلات الفردية •

جماعات الطلبة والمدرسين التى تقوم بتخطيط البرنامج المدرسى

يوجد حاليا عدد كبـير من المدارس الثانوية الصـغيرة فى الولايات المتحدة ، وكثيرا ما تعانى هذه المدراس من سرعة تغيير مدرسيها • وفى بعض الأحيان تبدأ الدراسة فى هذه المدارس العام الدراسى متعثرة بسبب عدم قيام المسئولين فى المدرسة بوضع خطة كاملة لتقديم المواد التى يحتاج اليها

التلاميذ ، وقد واجه أحد نظار هذه المدارس هذه المشكلة عندما تسلم عمله الجديد بها فى نهاية شهر أغسطس • وقد لاحظ لدهشته أيضا أن التلاميذ لم يقوموا حتى ذلك الوقت باختيار المواد التى سيدرسونها ، وقد ترتب على ذلك عدم تخطيط جدول الحصص اليومى ، ولم يكن هنـــاك احتمال لحضور المدرسين الأربعة المتغيبين قبل عدة أيام •

وكان الناظر الجديد قد قرأ عن تخطيط لعمليـــة التسجيل مشابه للتخطيط الذى أشرنا اليه ، وقام بطبع شرح كامل لهذه الخطة ووزعها على هيئة التدريس قبل الاجتماع استعدادا لمناقشتها • وأقرت هيئة التدريس الخطة بعد عمل تعديلات طفيفة بها • وفى اليوم التالى اجتمعت الهيئة لوضع البرنامج التنفيذى للخطة ، وفى بدء الجلسة حدد كل مدرس المواد التى كان مستعدا لتدريسها ، وبعد أن اتفقوا على المواد التى يمكنهم تقديمها قرروا طبع اجراءات التسجيل،ووصفا لجميع المواد التى تقدمها المدرسة وشروط اختيارها بالنسبة للفرق المختلفة •

وكانت الخطوة التالية هى وضع خطة توجيه للتلاميذ ، واتفق المدرسون على أن ينتهى اليوم المدرسى فى الساعة الثانية والنصف بدلا من الثالثة والنصف فى اليومين الأول والثانى ، حتى تتاح الفرصة لعقد الاجتماعات الفردية مع التلاميذ ومناقشة ماقد يقابلهم من مشـكلات • واتفق الجميع على أن تبـدأ الدراسة بانتظام فى اليوم الثالث •

واستهل اليوم الأول بعقد اجتماع عام استعرض فيـــه ناظر المدرسة خطة العمل التى اتفق عليها وقدم فيها هيئة التدريس الى التلاميذ ، ثم انقسم التلاميذ بعد ذلك الى مجموعات تمت فيها (بتوجيه من الأساتذة) مناقشـــة أهداف المدرسة الثانوية ونظام العمل فيها ، وما يمكنهم أن يتوقعوه منها ، والمهارات والخبرات التى ينتظر أصحاب الأعمال أن يتعلمها التلاميذ أثنـــاء دراستهم فيها • وحضر هذه الاجتماعات بعض رجال الأعمال ومندوبان من مصـلحة العمل التابعة للولاية وقاموا مع بعض خريجى المدرســـة بتقديم ملاحظاتهم ومقترحاتهم بشأن تعديل المنهج المدرسى بما يناسب حاجات العمل والأعمال التى يشتغل بها المتخرجون فى المدرسة ، واستمرت هذه الاجتماعات حتى ظهر اليوم الأول •

وخصصت فترة ما بعد الظهر فى نفس اليوم للاجابة عن أسئلة التلاميذ بشأن المواد الدراسية والأسس التى يجب أن يبنى عليها التلاميذ اختيارهم لها ، كما ناقشوا بالتفصيل العلاقة بين المواد التى يختارونها وبين أهدافهم التعليمية والمهنية المستقبلة • ونصح المدرســـون التلاميذ بتبادل الرأى مع آبائهم فيما اختاروه من مواد دراسية ، وأوضح المدرسون للتلاميذ أنه لما كانت قائمة المواد الدراسية المقترحة تكاد تحوى ضعف ما تستطيع المدرسة تقديمه ، فان ادارة المدرسة ستقوم باختيار المواد التى ستقدمها من هــذه القائمة على أساس الرغبات التى يبديها التلاميذ أنفسهم بشأن تلك المواد الاختيارية •

وفى صباح اليوم الثانى سجل التلاميذ رغباتهم على استمارة كانت قد طبعت لهذا الغرض ، وقام ناظر المدرسة بتفريغها بمساعدة بعض التلاميذ • وأمضى ناظر المدرسة فترة قبيل الظهر فى عمل جدول الدراسة ، وفى أثنــاء ذلك كان التلاميذ يبحثون أغراض النشاط المدرسى وأوجه النشــاط التى يرغب كل منهم فى مزاولتها • وناقشوا كذلك موضوع مسئوليات مجلس التلاميذ ، وبعد ذلك انتخبوا من بينهم ضباط الفصول ومندوبا لكل فصل فى مجلس التلاميذ • وطلب المدرســون من التلاميذ قبل انصرافهم لتناول الغداء أن يتفقوا على موضوع يناقش فى مجالس الفصول من بين الموضوعات التى يجدون أنهم قد يتعذر عليهم مناقشتها فى حصص المواد المختلفة • وكان المدرسون يستهدفون مساعدة التلاميذ على تفهم فرص التوجيه التى يحتمل أن تتيحها لهم اجتماعات هــذه المجالس (سنستعرض طرق تنظيم هــذه المجالس وادارتها بالتفصيل فى أحد أجزاء هذا الفصل تحت عنوان « مجالس الفصول ») • وبعد الغداء اجتمعت هــذه المجالس ووضع كل منها برنامج الاجتماعات القادمة •

وأخيرا وزع ناظر المدرسة جداول الحصص على المدرسين ، وخصصت حصة فى جدول اثنين من المدرسين للاشراف على التلاميذ الذين يستكملون المقررات الدراســية التى يحتاجون اليها ولا تقدمها المدرســة ، عن طريق المراسلة (١) • (ولم يسمح الا للتلاميذ الذين حصلوا على تقدير مقبول أو أكثر فى نوع المادة فى أخذ هذه المقررات بالمراسلة) •

---

(١) وكان ناظر المدرسة قد اتخذ الاجراءات لدى جامعة الولاية كى يدرس التلاميذ هذه المواد بالمراسلة •

وقام التلاميذ باختيار المواد الدراســـية بمساعدة مدرسيهم بعد أن أعطو الفرصة لمناقشة أسئلتهم • وبدأت الدراسة فى اليوم التالى وسمح للتلاميذ الذين يرغبون فى تغيير بعض المواد التى اختاروها باجراء التعديل المطلوب ، بعد موافقة آبائهم •

واجتمع ناظر المدرسة بمجلس الطلبة الجديد بعد انتهاء الدراسة فى اليوم الثانى ، وفى هذا الاجتماع انتخب الرئيس والوكيل والسكرتير واختار المجلس أحد المدرسين موجها للمجلس ، ثم حـــددت الأغراض التى يرغب المجلس فى تحقيقها فى هذا الفصل الدراسى •

هذه الاجراءات جميعها لم تساعد التلاميذ على اختيار المواد الدراسية بعناية أكبر مما تعودوه من قبل فحسب ، بل شجعتهم أيضا على التفكير فى أهدافهم التعليمية ، وأوجدت الفرصة للتعارف بين المدرسين والتلاميذ • وتحققت هذه الأهداف أيضا عند اتباع نفس الاجراءات فى تسجيل برامج الفصل الدراسى الثانى ، حيث تم التسجيل بصورة أحسن وأكثر بساطة •

جماعة التدريب على مهارات الاستذكار والقراءة

عندما قابل ناظر المدرسة المرشد الذى يعمل بمدرسة ثانوية ريفيـة كبيرة ، شرح له الاجراءات التى اتبعها فى افتتاح العام الدراسى ، وتولى المرشد تنظيم مجموعة من جماعات التوجيـــه تتكون من خمسة وعشرين طالبا من طلبة السنة الثالثة يرغبون فى الالتحاق بالجامعة ، وقاموا باستطلاع خططهم والكليات المختلفة التى يرغبون فى الالتحاق بها • وتمت مقابلات فردية بين المرشد والتلاميذ ، استكمالا للجلسات العامة •

وفى هذه المقابلات تبين له أن معظم هؤلاء التلاميذ يرغبون فى الالتحاق بالكلية التى تبعد ٣٤ ميلا عن المدرسة ، وكان الأمر الذى يشغل بالهم هو ماعرفوه من الصعوبات الكبيرة التى عانى منها كثير من أصدقائهم فى دراستهم الجامعية • ولما كانت دراسة اللغة الانجليزية هى احدى تلك الصعوبات ، فقد استعان المرشد بمدرس اللغة الانجليزية ، الذى قام بدوره بالاتصال بأستاذ اللغة الانجليزية الذى يحاضر الطلبة المستجدين فى الجامعة وعرف منه الكثير عما يمكنه تقديمه لتلاميذه لمساعدتهم على التغلب على تلك الصعوبات • وفى

الفصل الدراسى الثانى اتفق ناظر المدرسة مع مدرس اللغة الانجليزية على أن يقوم بتدريس مقرر خاص لهؤلاء التلاميذ الذين يعتزمون الالتحاق بالجامعة ٠

وبينت الدراسة التتبعية التى أجريت بعد ذلك على التلاميذ المتخرجين فى المدرسة والذين رسبوا فى الجامعـــة أن التلاميذ تنقصهم الخبرة فى طرق الاستذكار الجيد وخاصة فى القراءة ، ولهذا كلف ناظر المدرسة المرشـــد بمساعدة التلاميذ على علاج مشكلة القراءة وخاصة أنه قد درب على تعليم القراءة (*) ٠ واتفق على أن تخصص لهؤلاء التلاميذ حصتان أسبوعيا ، واحدة قبل الحصة الأولى والثانية خلال الفترة المخصصة للنشاط المدرسى ، ويقوم فيهما المرشد بمساعدة التلاميذ ٠ وفى الاجتماع الأول الذى عقد فى صباح السبت دعا المرشـــد بعض خريجى المدرسة الذين يدرسون بهذه الكليـــة بالسنتين الأولى والثانية لحضور هذا الاجتماع ، وقام هؤلاء الخريجون بمساعدة تلاميذ المجموعة بأن شرحوا لهم النواحى التى عانوا بسببها صعوبات كبيرة فى دراستهم ٠

واختار أعضاء الفريق بعد هـــذه الجلسة الأولى عددا من الموضوعات ، وكانت مناقشة كل موضوع مصحوبة بملاحظات وتطبيقات : فمثلا عندما يقرءون عن طريقة تهيئة الجو المساعد على تركيز الانتباه ، يقـــوم كل منهم بملاحظة زميل له أثناء عمل واجباته الخارجية ، فكان يذهب الى أحد زملائه فى صالة الاستذكار ، أو يزوره فى منزله ويسجل ملاحظاته عن كل ما رأى ٠ وقام أعضاء الفريق بمناقشة تلك الملاحظات فى احدى جلساتهم ٠

وعندما قاموا بدراسة وسائل استخدام المكتبة ، حضر أمين المكتبة وأجاب عن أسئلتهم ٠ وفى احدى الحصص العادية كلفوا بالكتابة عن موضوع فى المكتبة ، وعلى أثره قاموا بمناقشة الصعوبات التى اعترضتهم فى الاجتماع التالى ، وزاروا أيضا مكتبة الكلية لكتابة تقرير كلفوا باتمامه هناك ٠ وكانت الخطوة الثالثة هى دراسة موضوع «كتابة المحاضرات» وكتبوا فعلا المحاضرات التى ألقيت عليهم فى بعض الدروس ، ثم اطلع كل مدرس على ماكتبوه فى أثناء محاضرته ، وطلب منه أن ينقد ماكتبه كل تلميذ ٠ ونوقشت مقترحات

(*) المقصود بتعليم القراءة هنا ، هو تدريب التلاميذ على سرعة القراءة وسرعة استيعاب وفهم مايقرءون ٠ (المترجم)

المدرسين فى أحد الاجتماعات ، وعندما وضعوا جداول الاستذكار خططوها بأنفسهم ، ثم ناقشوها معا ، وبعد ذلك درسوا موضوعات متعددة مثل : قراءة الموضوعات العلمية ، والقراءة للترفيـه ، والمراجعـة للامتحانات ، وتأدية الامتحانات ، وكتـابة البحوث ، واختيار المدرسين الخصوصيين والاستعانة بهم ، كما درسوا الخدمات التوجيهية والارشادية التى تقدمها الكلية للطلاب فى المدينة الجامعية ٠

وتولى المرشد فى مقابلات خاصة مساعدة بعض التلاميذ فى مشكلات القراءة الخاصة بهم ، استكمالا لما يتم فى اجتماعات الفريق ٠ وكان المرشـد يساعدهم أيضا على تحديد المقررات الدراسـية التى سيختارونها للفصل الدراسى الأول ، عنـد التحاقهم بالكليـة ، وبهذا يشجعهم على التفكير فى أهدافهم التعليمية وعلى تقويم نواحى القوة ونواحى الضعف فى قدراتهم فى ضوء مايقدم فى الكلية من دراسات ٠

وقد نجح هذا الفريق الذى أشرف على تنظيمه المرشد للتدريب على مهارات الاستذكار فى تحقيق هذا الغرض ، كما نجح فى التعرف الى التلاميذ الذين يعانون صعوبة فى اللغة الانجليزية والذين قام مدرس اللغة الانجليزية باعطائهم دروسا خاصة لتقويتهم ٠ وفى نفس الوقت أفادت اجتماعات الفريق فى تشجيع هؤلاء التلاميذ على التفكير فى وضع خطط مستقبلهم التعليمى ٠

مجموعات دراسـة المهن والكليات الجامعيـة

الدراسـة العملية للأعمال :

وهذه تفاصيل خبرة من نوع آخر عاشها أحـد المرشدين مع جماعة أخرى من تلاميذ السنة الثالثة الثانوية ٠ ومع أنه كان حاصلا على درجـة الماجستير فى التوجيه ، فقد كان يدرس الحساب لأربعة فصول ، ويعطى دروسا فى التوجيه المهنى لفصل آخر ، وكانت مادة التوجيـه المهنى مادة اختيارية بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ، وفى الفصل الدراسى الأول قام التلاميذ بدراسة أنفسهم وما لديهم من قدرات ، والأعمال التى يفضلها كل منهم ووسائل الحصـول على العمل (وتطلب هـذا البرنامج تطبيق بعض الاختبارات السيكولوجية) ،وكان على كل تلميذ أن يقوم فى هذا البرنامج بدراسة احدى المهن فى البيئة ٠

وأدت دراسة مهن البيئة الى تخطيط برنامج عملى للتدريب على الأعمال تقـــدم له أربعة عشر تلميذا من تلاميذ الســـنة الثالثة الذين كان عددهم ثمانية عشر تلميذا • وقبل انتهاء الفصل الدراسى الأول اتخذت الاجراءات لالحاق هؤلاء التلاميذ الأربعة عشر بأعمال تناسبهم فى فترات لا تتعارض مع جدول الحصص الخاصة بهم • وأعد ناظر المدرسة الترتيبات اللازمة كى يقوم المرشد بزيارة هؤلاء التلاميذ فى الأماكن التى يعملون بها ، وكانوا يتلقون توجيهات من المرشد ومن صاحب العمل ويلتقون لمدة ساعتين مساء أسبوعيا • وفى هذا الاجتماع كانوا يناقشون ما مر بهم من خبرات فى أثنـــاء العمل ويثيرون ماقابلهم من مشكلات ، وكثيرا ماكانوا يقومون بتمثيل أدوار تدور حول المشكلات التى يحتاجون الى مساعدة فى حلها •

الدراســـات التتبعية

وقد ترتب على خبرة المرشد مع هــؤلاء التلاميذ الذين كانوا يتدربون عمليا فى ميادين العمل أن بدأ معهم نوعا آخر من نشاط التوجيه الجمعى • ونتيجة لتعاونهم فى العمل بدءوا يفكرون فى الأعمال التى يقوم بها زملاؤهم الذين تخرجوا حديثا فى المدرسة ، واستقر رأيهم على عمل دراسة تتبعية لهؤلاء الذين تخرجوا حديثا قد تزودهم بصورة واقعية لما يمكن أن ينتظرهم بعد تخرجهم •

وبدأت مجموعة الدراســـة التتبعية باعداد الخطة ، ثم عرضوها على زملائهم تلاميذ السنة الثالثة • وعقد تلاميذ الفصل اجتماعا خاصا نوقشت فيه كل تفاصيل الخطة ومسئولية كل فرد منهم ، وكان التلاميذ الذين أعدوا الخطة يشعرون أنها لا يمكن أن تنجح الا اذا تعاون فى تنفيذها كل تلاميذ الفرقة • وبعدّ أن وافق الجميع على الخطة ، اختار كل تلميذ أســـماء بعض خريجى الدفعتين الأخيرتين الذين سيتولون متابعتهم • ولما كان كل منهم قد اختار المتخرجين الذين يعرفهم معرفة شخصية ، فقد أخذ على عاتقه البحث عن أحدث عنوان لكل خريج ممن اختارهم • وفى حصة اللغة فى اليوم التالى اتفقوا على اختيار الفقرات الآتية ليكتبها كل منهم فى خطاب يرســـله الى الخريجين :

« يقوم تلاميذ السنة الثالثة بمحاولة للتعرف الى ما يقوم به الزملاء الذين تخرجوا حديثا فى المدرسة حاليا من أعمال • اننا نشعر أن المعلومات

التى ستزودننا بها يمكن أن تعطينا أوضح صورة عما يمكننا توقعه عندما نتخرج ، وقد وقع اختيارى عليك لأننى أعتقد ـ لمـــا بيننا من علاقة ـ أنك ستعمل كل جهدك للاجابة على خطابى هذا ، وأعلم جيدا أننا نستطيع أن نعتمد عليك فى الحصول على تلك المساعدة ·

وستجد مرفقا بخطابى هـــذا قائمة أرجو أن تضع عليها اجاباتك على ماورد بها من أسئلة ، وستجد طيه أيضـــا مظروفا عليـــه العنوان وطابع البريد ·

وســيقوم اثنان من زملائنا بتلخيص الاجابات التى ســتصلنا لثقتنا بقدرتهما على القيام بهذا العمل،وبأننا نستطيع ائتمانهما على الاحتفاظ بسرية كل ماورد بها من معلومات عن أصحابها · ونحن نطمع فى صراحتكم التامة ، ونرجو أن تضعوا ثقتكم فى هذين الزميلين ، وأملنا كبير فى تأدية هـــذه الخدمة لنا فور تسلم هذا الخطاب » ·

وكان الاستفتاء الذى اتفق على ارساله يحوى الأسئلة الآتية :

١ ـ ما الذى تفعله الآن ؟ اذا كنت تعمل فاذكر لنـــا طبيعة العمل الذى تقوم به · واذا كنت تدرس فنرجو افادتنا عن الغرض الذى تسعى الى تحقيقه عن طريق تلك الدراسة ·

٢ ـ كيف اتخذت قرارك بشأن ماتقوم به الآن ؟

٣ ـ اذا كنت تعمل الآن فكيف حصلت على عملك ؟

٤ ـ مامقدار المرتب السنوى الذى يبـــدأ به عادة الشخص الذى يلتحق حديثا بمثل هذا العمل ؟

٥ ـ ماهو دخل الأشخاص الذين يقومون بمثل هذا العمل بعد مضى عام من التحاقهم به ؟

٦ ـ هل تنوى أن تتخذ من هذا العمل مهنتك الدائمة ؟

٧ ـ اذا لم تكن قد التحقت بهذا العمل أو لم تكن تدرس للحصول على تلك الوظيفة ، فما هو الطريق الذى تعتقد أنه يوصلك اليها ؟

٨ ـ ماهى الخبرات المعينة ، من بين ماتعرضت له من خبرات فى المدرســة الثانوية ، التى أفادتك أكثر من غيرها فيما تقوم به الآن ؟

٩ ـ اذا فرض وعادت بك عجلة الزمن الى الوراء ـ الى الفصـــل الدراسى الثانى بالسنة النهائية للمدرسة الثانوية ـ فما الذى كان يمكنك عمله مختلفا عما فعلته فعلا ؟

١٠ ـ أين تعمل ؟

١١ ـ ماهو عنوان مراسلاتك ؟

وبعد أن أعاد الخريجون الاستفتاءات قام المرشـد بمساعدة التلميذين اللذين اختيرا لتفريغ الاجابات فى تخطيط عمليـــة تلخيص ماورد بهـــا من بيانات • وبعد الانتهاء من عمل الملخص المذكور قدما تقريرا شـفويا أمام طلبة الفرقة النهائية وأودعا صورة مكتوبة منه بالمكتبة •

وبالاضافة الى المعلومات القيمة التى زودت بها هـــذه الدراسة تلاميذ الفرقة ، فقد شجعتهم على التفكير الجدى فى مستقبلهم ، وفضـــلا عن ذلك أتيحت الفرصة لكثير من التلاميذ الآخرين وهيئة التدريس للاستفادة من هذه البيانات •

نوادى التوجيـــه المهنى

يكاد يكون فى كل مدرسة ثانوية تقريبـــا أنواع من النشاط المدرسى تحت اشراف المدرسين مثل نادى الرياضيات ونادى الآداب ونادى العلوم ، ونادى الفنون والصناعات التطبيقية • وغالبا يتولى الاشراف على تلاميذ هذه النوادى أحد مدرسى المواد المفضلة عند التلاميذ • وفى كثير من الأحيان يبحث التلاميذ عن مدرس له هواية تتفق مع هوايتهم ، كما يحدث مثلا عند تكوين ناد أو جمعية تصوير فى مدرسة لا يدرس فيها التصوير كمادة •

والواقع أن دراســـة المادة التى يختارها التلاميذ ، رغم أنهم يميلون اليها ، ليست كافية فى حد ذاتها • فدراسة المهن المتصلة بالمادة التى يفضلها التلاميذ مثلا لها قيمة كبيرة • وهناك كثير من المدرسين الذين يعطون اهتماما

زائدا للأعمال التى يقوم بها الياقات البيضاء أكثر مما يعطون للعمل اليدوى .

والواقع أننا لا ننتظر أن يفكر كل التلاميذ الذين يحبون مادة معينة أن يلتحقوا بأعمال تتصل بهذه المـــادة ، ولذلك كان من واجب المشرفين على التلاميذ أن يساعدوهم على استكشاف فرص الأعمال أو الهوايات المختلفة التى لها صلة بتلك المادة .



أيام المهن

يطلق العاملون فى ميدان التوجيه هذا الاصطلاح « أيام المهن » (١) على الأيام التى تخصص فيها فترات زمنية طويلة يقوم التلاميذ فيها بدراســـة المهن والأعمال المختلفة ، كما يفعلون فى نوادى التوجيه المهنى السابق ذكرها.

(١) Gertrude Forrester, Methods of Vocational Guidance, D.C. Heath, Boston, 1951.

ويستطيع الموجهون أن يرســـموا خطة « أيام المهن » بحيث تحقق جزءا من أهداف نوادى التوجيه المهنى ، ولو أنه أحيانا يخشى أن تكون الخدمات التى تقدم للتلاميذ فى هذا اليوم على مستوى مظهرى أو سطحى نســـبيا • وعن طريق التخطيط الدقيق والمتابعة يمكن أن تكون لهذه الخبرات قيمة كبيرة • وحتى فى هذه الحالة كثيرا ما تكون المعلومات التى يحصل عليها التلاميذ عن المهن ، معلومات غير دقيقة أو كاملة •

ومن الضرورى أن يكون للتلاميذ دور ايجابى فى رسم خطة «أيام المهن». ولعل الأفضل فى هذه الحالة أن يقوم برسم الخطة لجنة من التلاميذ والأساتذة• وبعد أن تنتهى اللجنة من عملها ، يجب أن يخصص وقت فى الحصص يساعد فيه المدرســـون التلاميذ على اختيار اجتماعات « الورش الدراســـية » التى سيشتركون فيها وتحديد الموضوعات التى ستدور حولها أسئلتهم • وعادة تخصص اللجنة ضمن البرنامج وقتا لاجتماع جميع التلاميذ يدعى اليه أحـــد الخبراء لمناقشة مشكلة اختيار المهنة ، وبعد ذلك تعقد جلسات المجموعات الصغيرة الفرعية بتوجيه الخبراء والموجهين •

ولا تنتهى مهمة لجنة الأســـاتذة بوضع الخطة العـــامة واختيار الخبراء والموجهين ، بل يتبقى بعد ذلك كثير من الأعمال المكملة للخطة • فاذا كانت اللجنة قد قامت باستفتاء التلاميـــذ للكشف عن ميولهم قبل اختيار الموجهين فانه من الضرورى اعادة الاستفتاء قبل تحديد الاجتماعات التى سيحضرها كل تلميذ فعلا • ولا شك أن كثيرا من التلاميذ يستفيدون من المقابلات الارشادية الفردية أيضا قبل بدء « أيام المهن » • ولابد للجنة أن تدعو الخبراء وتعطيهم فكرة عن البرنامج وأهـــدافه ، وكذلك لابد للجنـــة أن تعطى التعليمات والتوجيهات الخاصة لرؤســـاء الفصول والمضيفين أو المضيفات من التلاميذ والتلميذات • وتأتى بعد ذلك مسألة الدعاية واعداد الغرف التى ستجتمع فيها اللجان وتنظيم المناسبات الاجتماعية كحفلات الشاى وغيرها • وبالنسبة للمدارس الصغيرة كثيرا ما يتم اشـــتراك عدد من مدارس الحى فى برنامج موحد ، وفى هذه الحالة يتضمن البرنامج غالبا حفلة عشاء أو حفلة ترفيه •

ومن الضرورى أن تعقد لجان الورش الدراسية برئاسة التلاميذ ، وفى كل جلسة (لا تستغرق أكثر من ساعة عادة) يخصص ربع ساعة على الأكثر للخبير أو الضيف يحاضر فيها التلاميذ عن الموضوع المحدد • وهذا الوقت كاف لاعطاء فكرة عامة عن المهنة ، وكيف يعد الفرد نفسه لها وكيف يمكن

الحصول على العمل ، وموضع هذه المهنة بين المهن المختلفة • ولهذه الفترة التى يلقى فيها الخبير حديثه أثر هام ، وهو اثارة اهتمام التلاميذ وحماستهم • ومن الضرورى أن يستعد التلاميذ قبل الاجتماع باعداد الأسئلة التى سيوجهونها للمحاضر بعد انتهائه من القاء كلمته حتى لا يضطر الى الاستمرار فى الحديث حتى نهاية الاجتماع • ولا شك أن الاستعداد بالأسئلة قبل الاجتماع يجعل المحاضر مشغولا طول الوقت بالاجابة عنها • ويســـاعد قيام التلميذ رئيس اللجنة (المقرر) بتلخيص الموضوع على اعطاء الفرصة للمحاضر كى يصحح ما يكون قد علق بأذهان البعض من أفكار أو انطباعات خاطئة أثناء المناقشة •

ولابد من عمل دراسة تتبعية مع التلاميذ والخبراء بعد انتهاء أيام المهن. فاللجنة لابد أن ترسل خطابات شكر وتقدير للخبراء وأن تعد خطة لتقويم البرنامج بوساطة التلاميذ أنفسهم ، فكثيرا ما تضيع الفوائد التى يمكن أن يحققها البرنامج اذا لم يتح لبعض التلاميذ الفرصة لمناقشة وتقويم البرنامج • ولهذا كان من الضرورى أن يخصص المدرسون وقتا يساعدون فيه التلاميذ على تقويم وتحليل ماتعلموه ، ومســـاعدة غيرهم من التلاميذ على الاجابة عما يراودهم من استفسارات أو أسئلة • وقد يتمكن التلاميذ من الاجابة عن هذه الأسئلة بالبحث وقراءة الكتب والنشرات المناسبة ، وقد يحتاج الأمر الى أن يقصدوا شخصا مختصا أو مؤسسة من مؤسسات البيئة لجمع البيانات اللازمة • ويحتاج بعض التلاميذ الى جهود أخصـــائى نفسى ذى خبرة وكفاية لمساعدتهم على دراسة وتقويم أنفسهم والتعرف الى قيمهم وأغراضهم وقدراتهم، وتخطيط برنامج التدريب الذى يؤدى بهم الى تحقيق أغراضهم •

يوم الجامعات

تقوم مدارس كثيرة بتنظيم برامج«لورش»دراسية أخرى مثل«أيام المهن» منها برنامج يوم الجامعات الذى ينظم لتلاميذ السنة النهائية بالمرحلة الثانوية، ومع أن هذا البرنامج يطلق عليه « يوم الجامعات » عادة ، الا أنه يعطى التلاميذ فرصة للتزود بمعلومات يستقونها من مندوبين من جميع المعاهد التى يلتحق بها خريجو المدارس الثـــانوية ، حيث تتخذ الترتيبات لكى يجتمع هـؤلاء المندوبون بمجموعات التلاميذ الذين يبدون رغبة فى الالتحاق بمعاهدهم • ومن المتبع أيضا عقد مقابلات فردية بين هؤلاء المندوبين وبعض التلاميذ •

ولما كان هناك تشابه بين فكرة أهداف « أيام المهن » و «يوم الجامعات» فســـنكتفى بعرض ملخص للخطوات الواجب اتباعها فى تنظيم برنامج يوم الجامعات :

- تكوين لجنة من التلاميذ والأساتذة ينتخبها الأساتذة وناظر المدرسة ومجلس الطلبـــة ، وتكون مسئولة عن البرنامج ، وتنظيم الورش الدراسية • وعلى رئيس اللجنـــة أن يعد قائمة بالمدارس والكليات والمعاهد التى تشترك فى البرنامج ، وعمل استفتاء للتلاميذ لحصر رغباتهم تمهيدا لاشتراكهم فى الورش الدراســية التى يتكون منها البرنامج ، واختيار المندوبين الذين سيحتاج التلاميذ الى معونتهم • واذا كان هناك معهد لم يتطوع بارسال مندوب لحضور البرنامج ، وأبدى عدد من التلاميذ اهتمامهم بهذا المعهد ، فلابد للجنة أن تتصل بالمعهد المذكور لارسال مندوب عنه لحضور البرنامج •

- بعد تحديد موعد اجتماع الورش الدراسية ، لابد أن تخطر اللجنة المدارس والكليات والمعاهد بالتاريخ المحدد والعدد التقريبى للتلاميذ الذين يحتمل أن يقابلهم مندوب المعهد والمكان الذى سيلتقى بهم فيه.

- اذا تضمن البرنامج اجتماعا افتتاحيا عاما ، فان على اللجنة أن تختار المتحدث الذى سيلقى كلمة الافتتاح وتدعوه وتعطيه فكرة واضحة عن البرنامج ، وأهدافه ودوره فيه • ويوضح المتحدث عادة فى هذه الكلمة الأسس والمحكات التى توجه التلميذ عند اختياره للكلية أو المعهد الذى سيلتحق به • وقد يقترح على التلاميذ بعض النواحى التى يجب أن يستفسروا عنها من مندوبى المعاهد والكليات •

- على اللجنة أن تختار القادة من التلاميذ وتعطيهم التعليمات اللازمة •

- جرت العادة فى بعض المدارس ، على أن تدعو التلاميذ الذين تخرجوا حديثا فى المدرســـة والتحقوا بالمعاهد والكليات المشـــتركة فى البرنامج ، وتدعو بعض المدارس أولياء الأمور أيضا للاشتراك فى البرنامج

- على المدرسين والمرشدين مساعدة التلاميذ المشتركين فى البرنامج على تحديد الموضوعات التى يرغبون فى الاستفسار عنها والأسئلة

التى تدور غالبا حول شروط القبول والمصروفات وفرص التدريب المهنى والفنى التى يقدمها المعهد وفرص العمل بعد التخرج وترتيبات الاقامة والمسكن ·

- بعد انتهاء البرنامج لابد أن تستعين اللجنـــة بالتلاميذ والمدرسين ومندوبى المعاهد ، على تقويم البرنامج وبالتالى الوصول الى مقترحات لتحسين البرامج التالية وتغيير ماقد يرسم من برامج لأيام أخرى تنظم للجامعات ، ورسم خطة تتبعية يشترك فيها التلاميذ لتحقيق استفادة التلاميذ الكاملة من برنامج الورش الدراسية ·

وبهذا نكون قد استعرضنا فوائد ومميزات « أيام المهن » · ولكن يجب ألا يفوتنا ذكر ماقد يعترض هذه البرامج من صعوبات · فمن الطبيعى أن يوجه اهتمام خاص لتخطيط هذه البرامج ، واختيار المشرفين والخبراء حتى تحقق أحسن النتائج · وحتى فى هذه الحالة قد يتعذر تجنب ولاء أو تحيز البعض لمهنة أو تجارة أو صاحب عمل أو معهد من المعاهد · ومن عيوب بعض هذه البرامج أن الدعاية للاشادة بهذه البرامج قد تؤدى الى ارضـــاء الجمهور وهيئة المدرسة ، والى اشباع غرورهم الى درجة تنسيهم اجراء اللازم نحـــو الاستفادة من نتائج جهودهم فى تحسين برامج التوجيه بالمدرسة · ويجب ألا ننسى أنه مهما كان لهـــذه البرامج من قيمة وفائدة ، فانها لا تمثل كل برنامج التوجيه بل جزءا منه ·

تدريس المهن ضمن المنهج

يلجأ كثير من المدارس التى لا تقدم برنامجا كاملا للتوجيه الى تخصيص وقت فى منهجها لدراسة وحدة خاصة عن المهن أو تدريس مقرر خاص عنها(١).

وعادة يقوم التلاميذ حتى قبل التحاقهم بالمدرســـة الثانوية بزيارة المؤسسات الصناعية فى البيئة · ويتعلم التلاميذ خلال هذه الزيارات الميدانية الكثير عن انتاج الصناعات المحلية ، وعن الأعمال التى يتخذها بعض أهل الحى

---

(١) Max F. Baer and Edward C. Roeber, Occupational Information : Its Nature and Use, Science Research Associates, Chicago, 1951.

مهنا يتعيشون منها • ويتعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية الكثير عن المهن من قراءة الكتب التى قد يجدونها متصلة بهذا الموضوع فى مكتبة المدرسة أو المكتبة العامة فى المدينة •

وغالبا يبذل التلميذ الجهد الأكبر فى دراسة المهن والأعمال المختلفة بعد أن يلتحق بالمدارس الثانوية • ويمر عدد كبير من الطلبة بهذه الخبرات فى السنة الأولى ، والبعض الآخر فى السنة الثانية أو الثالثة الثانوية • واذا كانت المدرسة تقدم دراسة المهن فى السنة الأولى أو الثانية أو الثالثة ، فمن واجب المدرس أن يأخذ فى اعتباره عند تدريسها مستوى نضج التلاميذ •

وليس باستطاعة معظم تلاميذ الصف الثالث الاعدادى أو الأول الثانوى أن يدرسوا مهنا معينة بالفصل ، أو أن يصلوا الى قرارات بشأن مستقبلهم المهنى ، ولكن تناسبهم دراسة الأعمال الرئيسية السائدة فى الاقليم الذى يعيشون فيه • ومن الضرورى أن يعرفوا شيئا عن ظروف الحياة وطبيعتها ووسائل الترفيه المختلفة فى البيئة التى يعيشون فيها أيضا • وفى هـــذه المرحلة يكون التلاميذ على استعداد لمناقشة الأغراض التى يسعون الى تحقيقها فى المدرسة الثانوية ووضع خطة مبدئية مؤقتة لـــا يمكنهم عمله بعد التخرج فيها •

ويجب أن تهيأ الفرصة للتلاميذ فى مقرر عن المهن يدرس فى الســنة الثالثة الاعدادية لوضع الخطة (١) التى سيسيرون عليها فى سنوات المدرسة الثانوية الثلاث ويجب أن تتناول هذه الخطة أهدافهم التعليمية ، وفكرة عن أهـــدافهم المهنية ، ونوع المدرســـة الثانوية التى يرغبون فى الالتحاق بها (ثانوى فنى أو ثانوى عام) ، والمواد التى سيدرسونها ، وأوجه النشـــاط التى يرغبون فى ممارستها •

ولما كانت أغراض التلاميذ تختلف بين سنة وأخرى ، فان من الطبيعى أن تتغير أهدافهم التعليمية بالتـــالى • ويحتم هـــذا التغيير على المدرسين والمرشدين أن يساعدوا التلاميذ على تفهم الأســـباب والعوامل التى حددت أغراضهم الأصلية ، وتلك التى أدت الى تغيير هذه الأغراض •

---

(١) Leslie L. Chisholm, Guiding Youth in the Secondary Schools, American Book, New York, 1950.

ولكى يمر طالب السنة الثالثة الاعدادية بالخبرات المذكورة آنفا ، لابد أن يدرس نفسه ويعرف نواحى الضعف ونواحى القوة فيها • وتزداد حاجته لدراسة نفسه عندما يفكر فى مستقبله المهنى والعمل المعين الذى يجب أن يلتحق به • هذه الدراسة من المفروض أن تتم فى المقررات المهنية التى تدرس للصفوف العليا ، أو فى وحدة عن المهن تدرس ضمن احدى المواد الدراسية الأخرى فى السنوات النهائية من المرحلة الثانوية • ولما كان هناك احتمال دائما فى أن يغير الانسان مهنته مع مر السنين ، فان من الضرورى للتلميذ ألا تقتصر دراسته على التعمق فى عدد قليل من المهن التى تروق له ، بل لابد من دراسته لعدد آخر من المهن ذات الصلة بها •

ولأننا سنتناول فى الفصل التالى وسائل دراسة المهن المختلفة ، ولما كنا قد عالجنا موضوع الاعداد للتوجيه الجمعى السليم ، فسنتناول هنا فقط خلاصة المقررات المهنية :

المقرر المهنى للسنة الثالثة الاعدادية

١ ـ الفرص التعليمية المتاحة للتلميذ فى المدرسة •

(أ) المناهج الخاصة التى تقدمها المدرسة ، والمقررات الدراسية التى تقع تحت كل منهج •

(ب) أوجه النشاط المدرسى التى تقدمها المدرسة ، أو التى يمكن تقديمها للتلاميذ •

(ج) اشتراك التلاميذ فى رسم السياسة العامة للمدرسة •

٢ ـ تعريف التلاميذ بما يمكنهم توقعه ، والأهداف التى يمكنهم تحقيقها عن طريق المدرسة الثانوية •

٣ ـ دراسة الخطة التعليمية وتنميتها •

٤ ـ أهم مراكز الأعمال التى يمكن أن يتقدم التلاميذ للعمل بها بعد التخرج فى المدرسة :

(أ) المنتجات التى تنتجها تلك المراكز •

(ب) ظروف العمل فى هذه المراكز أو فى الصناعات المختلفة •

(ج) ظروف وطبيعة الحياة فى المنطقة التى يعيش فيها العاملون بهذه المراكز ٠

(د) نوع العاملين الذين يستخدمون فى كل مركز أو صناعة ٠

٥ ــ دراسة المهن التى يفضلها التلميذ ،

المقرر المهنى للسنة الثالثة الثانوية

١ ــ دراسة التلميذ لنفسه فى ضوء خبراته السابقة ســـواء المتصلة منها بالعمل المدرسى أو بالمهن التى يحتمل أن يكون قد اشتغل بها ٠

(أ) تحليل للأعمـــال والمواد الدراســـية التى كان التلميذ يفضلها على غيرها ٠

(ب) تحليل للأعمال والمواد الدراسية التى كان التلميذ متفوقا فيها ٠

(ج) تحليل للأعمال والمواد الدراسية التى كان التلميذ يكرهها٠

(د) تحليل للأعمال والمواد الدراســـية التى كان التلميذ متخلفا فيها ٠

(هـ) تحليل للأعمال والمواد الدراسية التى كان التلميذ يتجنبها والأسباب التى من أجلها كان يتحاشاها ٠

٢ ــ تحديد وتحليل الأعمال التى يفضلها التلميذ (يمكن استخدام قوائم الميول المهنية والتحليل الخاص للرغبات التى يبديها التلميذ) ٠

٣ ــ دراسة المهن والأقسام التى تقع تحتها المهن التى يفضلها التلميذ :

(أ) جمع ودراسة المعلومات المهنية ٠

(ب) التعرف الى الشروط الأساسية للالتحاق بالأعمال المعينة ٠

(ج) طبيعة برنامج الاعداد لهذه المهن ٠

(د) طبيعة الأعمال التى يبـدأ الفرد العمل بها فى أول دخوله بالمهنة المعينة ٠

٤ ـ المراكز الرئيسية للتشغيل فى الاقليم ٠

(أ) الأعمال الحالية التى التحق بها الذين تخرجوا حديثا فى المدرسة ٠

(ب) المراكز المختلفة الأخرى التى تستخدم الخريجين ٠

(جـ) فرص الترقى فى العمل ٠

(د) الأعمال أو المنتجات التى تتم أو تصنع فى تلك المراكز ٠

(هـ) الظروف التى يعمل تحتها العامل ٠

(و) ظروف وطبيعة الحياة التى يعيشها العامل ٠

٥ ـ البحث عن العمل :

(أ) الهيئات التى تساعد الشباب للحصول على عمل ٠

(ب) الصفات أو الخصائص التى تهم أصحاب الأعمال ٠

(جـ) التقدم للحصول على العمل ٠

٦ ـ اختيار المعاهد التى يمكن أن يلتحق بها خريجو المدارس الثانوية ٠

٧ ـ التخطيط فى ضوء الخدمة العسكرية ٠

واذا لم تكن المقررات المهنية الخاصة ضمن منهج المدرسة ، أمكن استخدام المقترحات السابقة فى بناء وحدات دراسية شاملة تدخل تحت المواد الدراسية المقررة على السنة الثالثة الاعدادية أو الثالثة الثانوية ٠ ومن الضرورى أن يساعد المدرسون التلاميذ فى مرحلة مبكرة من التعليم الثانوى على أن يحددوا بصفة عامة أهدافهم التعليمية ٠ وقبيل التخرج فى المدرسة الثانوية لابد أن يكون كل تلميذ قد توصل الى قرارات بشأن مستقبله التعليمى أو المهنى (ولسوء الحظ يترك عدد من الشباب المدرسة الثانوية قبل أن يصلوا الى مرحلة من النضج ، تسمح لهم باختيار مهنة المستقبل) ٠ ويستفيد الطلبة عادة من هذه المقررات المهنية وخاصة اذا استكملت بالخدمات الارشادية ٠

مؤتمرات التلاميذ

ذكرنا سابقا أن احدى المدارس الثانوية كانت تعطى التلاميذ الفرصة لمناقشة موضوعات من اختيارهم فى الحصص الأساسية • ومع أن بعض المربين ينصحون باتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة هذا النوع من النشاط فى الحصص، فان كثيرين منهم لا يؤمنون بهذا المفهوم فى التدريس • ومع مثل هؤلاء لا يجد التلاميذ فرصة فى حصصهم لمناقشة مثل هذه الموضوعات • ويمكن للمدرسة فى هذه الحالة أن تخصص وقتا يجتمع فيه التلاميذ لمناقشة الموضوعات الخاصة التى تهمهم فى شكل مؤتمر أو مجلس •

ولكن كيف تهيىء المدرسة للتلاميذ هذه الفرصة ؟ يستطيع المدرسون أولا : أن يستعينوا بلجنة من التلاميذ والأســـاتذة ، تقوم بتحديد واختيار موضوعات تناقش فى الاجتماعات الخاصة للتلاميذ • ثانيا : يناقش أعضـاء هذه اللجنة الفكرة مع بعض جماعات التلاميذ مثل جماعة الريادة • وبعد هاتين الخطوتين تستطيع لجنة التلاميذ والأساتذة أن يحددوا تفاصيل الخطة وأن يعدلوها فى ضوء نتائج عملية التقويم •

ولعل ماقام به أحد المرشدين النفسيين فى توجيه مثل هذه الاجتماعات يوضح لنا كيف يمكن للمدرسة تنظيم هذه الاجتماعات • فقد قررت لجنـــة التلاميذ والأساتذة فى احدى المدارس وضع صندوق للأسئلة يضع فيـــه التلاميذ مقترحاتهم بشأن المشكلات التى يرغب التلاميذ فى مناقشتها وبشأن الأشخاص الذين يعتقدون أنهم أصلح من غيرهم لتوجيه سير المناقشة فى هذه الموضوعات بالذات • وقامت لجنـــة التلاميذ والأســـاتذة بفحص المقترحات واختيار الموضوعات التى ستناقش وأسماء أعضـــاء اللجنـــة التى ستوجه المناقشة ، ثم أعلنت اللجنة برنامج المؤتمر فى جريدة المدرسة وعلى لوحة الاعلانات ، وقام التلاميذ أعضاء اللجنة بتوزيع تذاكر الدعوة للاجتماع ، فقد كانت الغرفة المخصصة لهذه الاجتماعات لا تتسع لأكثر من ٥٠ طالبا ، ولذا وزعت التذاكر حسب أسبقية التقدم لطلبها ، وفى أكثر من مناسبة أحرزت المؤتمرات نجاحا اضطرت معه اللجنة الى اعادة عقده ليحضره من لم تتح له الفرصة لحضوره فى المرة الأولى •

وقام بتوجيه المناقشة أربعة أو خمسة تلاميذ فى معظم الاجتماعات • ومع أن لجنة التلاميذ والأساتذة هى التى راجعت الأسئلة المقترحة ذات الصلة

بالموضوع الذى وقع عليه الاختيار ، وهى التى ســـاعدت التلاميذ الذين سيوجهون المناقشة على رسم خطة تقويم الموضوع فى المؤتمر ، فقد ترك لهؤلاء التلاميذ مطلق الحرية فى توجيه المناقشة فى أثناء الاجتماع العام • وخصص لكل تلميذ منهم دقيقتان أو ثلاث لتحليل المشكلة من وجهة نظره هو ، وبعد انتهاء كل منهم من القاء كلمته ، فتح مقرر المؤتمر باب المناقشة للحاضرين الذين استجابوا بحماسة • وفى بعض الأحيـــان تطلب الأمر الاســتعانة بأشخاص معينين للاجابة عن الأسئلة التى يتعذر الاجابة عنها ، أو لارشـــاد التلاميذ الى المصدر الذى يمكنهم الاستعانة به • وأدرك التلاميذ أن موضوعات المناقشة كانت هى تلك التى اقترحوها ، ولهذا أسهموا ايجابيا فى المناقشة واستمعوا لما دار فيها ، وكان ســـلوكهم ممتازا لأنهم شعروا بأن المؤتمر مؤتمرهم ، ولهذا أرادوا له النجاح • وحصل التلاميذ على اجابات لأسئلتهم وساعدوا غيرهم على الاجابة عما تقدموا به من أسئلة وتعلموا كيف يتوصل زملاؤهم لحل مشكلاتهم المشابهة •

الحفلات والاجتماعات الترفيهية

فى مؤتمرات التلاميذ تعالج أنواع متعددة من المشكلات والموضوعات ، ومع هذا فغالبا تقع المشكلة تحت واحد من الأقسام الآتية :

التخطيط التعليمى ، التخطيط المهنى ، التكيف الاجتماعى •

وتخصص الحفلات والاجتماعات الترفيهية فى الواقع لمعالجة مشـــكلات التكيف الاجتماعى ، ولهذا تخطط هـــذه المناسبات الاجتماعية بحيث تساعد التلاميذ على تعلم قواعد السلوك السليم فى الحفلات الرسمية وغيرها •

فى احدى المدارس الثانوية عقد اجتماع بحضور مدرسة التدبير المنزلى، وكانت فى نفس الوقت مشرفة السنة الثالثة ، لوضع برنامج أهم حفلة من حفلات المدرسة ، وهى الحفلة التى تقام فى آخر العـــام الدراسى • وكانت المدرسة قد أقامت حفـــلة مشابهة فى العـــام الماضى ، الا أن التلميذات لم يستمتعن بها بالدرجة الكافية ، فقد كان بينهن عدد من التلميذات ليس لديهن علم بقواعد « الاتيكيت » والتصرف السليم فى مثل هـــذه الحفلات • ولهذا السبب استقر الرأى على الاهتمام بهذه الناحية فى اعداد حفلة هـــذا العام وعمل حفلات تجريبية أو بروفات لها ، وأسهم فى ذلك طالبات الفرق الثلاث •

التوجيــه فى حصـــة الريادة (*)

من الطبيعى أن تكون فترات الريادة مجالا لكثير من نشاط التوجيـــه الجمعى،فهى فترة يستطيع التلاميذ فيها تحسين مهاراتهم ومناقشة مشكلاتهم، كما أنها تمثل الوحدة الأساسية فى تنظيم حكومة التلاميذ بالمدرسة ٠

وهناك عوامل وأسباب متعددة يمـــكن اعتبارها مسئولة عن فشل الريادة فى تحقيق أهدافها ٠ ففى كثير من الأحيـــان تكون الفترة المخصصة للريادة قصيرة لدرجة لا تسمح بانجاز أى شيء له قيمة خلالها ٠ وفى الغالب لا يعرف المدرسون الذين تسند اليهم مهمة الاشراف على حصة الريادة مهمتهم الحقيقية وما يمكنهم تحقيقه خلال فترة الريادة ٠ وقد يكون لديهم بعض المشروعات ولكنهم يعجزون عن معرفة طريقة تنفيذها ٠ وفى بعض الأحيـــان لا تتوافر للمدرسين فرصة الاتصال بتلاميذهم الا خلال الدقائق القليلة لحصة الريادة ٠

ومع كل فقد قامت احدى المدارس الاعدادية بتخطيط برنامج للريادة ، لعلنا نستفيد من دراسته هنا ٠ ولم تكن برامج الريادة تلقى نجاحا يذكر فى السنوات السابقة ، ولهذا طالبت هيئة التدريس ناظر المدرسة بتكوين لجنـــة تكون مهمتها :

١ ــ اختيار احدى الخدمات التى يمكن أن تحل محل فترة الريادة وتؤدى وظيفتها ٠

أو ٢ ــ رسم برنامج معدل لفترة الريادة ٠

وبعد أن ناقشت اللجنة الاقتراحين استقر الرأى على الاقتراح الثانى ، ووضعت خطة لبرنامج وافق عليه أعضاء هيئة التدريس٠وفيما يلى التوصيات التى تضمنتها تلك الخطة :

(*) حصة الريادة أو مايعرف باسم Home room period هى فترة قد تكون ساعة أو أكثر أسبوعيا يجمع فيها عدد من التلاميذ فى حجرة خاصة فى جو رفعت منه الرسميات والكلفة يناقش فيه التلاميذ تحت اشراف الرائد أو المرشد أو الموجه مشكلاتهم العامة ٠
(المترجم)

- ألا يشرف على حصص الريادة الا المدرســـون المتطوعون باختيارهم للقيام بهذا العمل ٠

- أن تخفف جداول هؤلاء المدرسين ٠

- أن توفر للتلاميذ الفرصـــة لابداء رغباتهم الأولى والثانيــــة بشأن المدرسين الذين يفضلونهم لريادتهم ، وأن تحترم الرغبـــة الأولى وتنفذ بقدر الامكان ٠

- أن يكون تلاميذ كل مجمـــوعة من مجمـــوعات الريادة على معرفة بالمدرس الرائد لمجموعتهم ، ويحسن أن يكون الرائد مدرســـا لكل منهم فى مادتين على الأقل كلما أمكن ٠

- يجب أن تعد الجداول المدرسية بحيث تتاح الفرصة لتلاميذ المجموعة أن يقضوا مع رائدهم ثلاث حصص يوميا، ويحسن أن تكون متتالية.

- أن يسند ناظر المدرسة الى كل رائد مجموعتين من مجموعات الريادة، واحدة قبل الظهر وأخرى بعده ٠

- أن يعد برنامج لتدريب المدرسين الرواد على أعمال الريادة ٠

ولما كان مدرسو التربية الزراعيـــة والفنون التطبيقية والموســـيقى لا يقومون بتدريس أكثر من مقرر واحد ، فقد أتاحت الخطة الموضوعة الفرصة للتلاميذ لاختيار أحد هؤلاء المدرسين رائدا لهم برغم أنه لايدرس لهم الا مادة واحدة ٠ وبهذا أمكن تحقيق رغبات التلاميذ دون ارهاق للمدرسين ٠ وعلى كل حال فقد كان أفراد مجموعة كل رائد مكونين من تلاميذه فى مادتين بالاضافة الى فترة الريادة ٠ وكان معظم الرواد يدرسون المواد المترابطة مثل العلوم والرياضة أو المواد الاجتماعية واللغة الانجليزية ٠

وكانت الفترة الزمنية المخصصة للرائد فى جدول مجموعته ، (والتى سبق أن ذكرنا أنها ٣ حصص) تكفى وتتيح الفرصة للقيام ببعض الرحلات الميدانية ٠ وكان هذا التنظيم يمكن المدرسين الرواد من الربط وتوضيح العلاقة بين المادتين اللتين يدرسهما ، ويســـمح فى نفس الوقت للمدرس بمعرفة تلاميذه معرفة أعمق واقتراح وســـائل علاج نواحى الضعف فيهم

وتدريبهم على الأســـس السليمة للاستذكار ومساعدتهم على تكوين أهدافهم التعليمية ٠

وكانت فترة الريادة تتيح للرائد فرصة لتدريب تلاميذه على ديناميات الاجتماعات ، وعلى تنظيم المؤتمرات ، وعلى مناقشة تقارير مندوبيهم فى مجلس الطلبة ٠ والخلاصة ان فترة الريادة كانت تتيح للتلاميذ فرصا متعددة للخبرات الاجتماعية التى هى من أهداف عملية الريادة ٠

وفيما يلى نستعرض أسباب نجاح هذه الخطة فى الوقت الذى فشلت فيه خطط أخرى للريادة :

- اختار التلاميذ روادهم بأنفسهم ، وقد أتيحت الفرصة لعدد كثـير منهم للعمل مع المدرس الذى يحبونه ويفضلونه ٠ وفى نفس الوقت كان المدرس يرحب بالعمل مع تلاميذ اختاروه شخصيا ٠
- كان المدرسون الرواد متطوعين بمحض اختيارهم للقيام بهذا العمل، وخصص ناظر المدرسة الوقت المناسب لهم للقيام به ٠
- ساعد برنامج التدريب الذى أعد لرواد الفصول على نجاح البرنامج.
- كان برنامج الريادة يسد احتياجات التلاميذ التى يحسون بها ٠

مجلس الطلبة

استعرضنا فى هذا الفصل حتى الآن وسائل ومجالات اشتراك التلاميذ فى معالجة مشكلاتهم الخاصـــة ٠ ويعد مجلس الطلبة مجالا طبيعيا لاشـــتراك التلاميذ فى معالجة مشكلات المدرسة ، وهو فى نفس الوقت الوســيلة السليمة التى يعمل فيها المدرسون وادارة المدرسة لتدريب التلاميذ على تعلم العمل مع الجماعات ٠

وبالرغم من أن المربين عموما قد اتفقوا على أن الشباب فى حاجة الى الخبرات التى يزودهم بهـــا العمل فى مجلس الطلبة ، فان بعض المدرســـين والمسئولين عن الادارة المدرسية يخشون صراع التلاميذ فى سبيل السلطة ، الذى كثـيرا ما كان سببا فى اخفاق تعاونهم مع المجلس ٠ ومن جهـــة أخرى

كثـــيرا ما انتخب التلاميذ لعضوية المجلس دون أن يعرفوا حقيقة مهمتهم فى المجلس بالضبط ، فقد وجدوا أنفسهم فجأة بين فكى قوتين متصارعتين : ضغط من جانب التلاميذ للحصول على امتيازات معينة ، وضغط من ادارة المدرسة للحد من نشاطهم من جانب آخر . وفى بعض الأحيان يقع أعضاء المجلس فى صراع بين ولائهم لكل من الجانبين ، وفى أحيان أخرى يشعرون بأنهم ملزمون بالكفاح فى سبيل مصلحة التلاميذ الذين يمثلونهم ، ومن هنا تبدأ معركة تنازع السلطة .

ولن يحل المشكلة تجنب التنازع على السلطة فى المجلس . ولا شك أن التلاميذ والمدرسين يدركون أهميـــة رسم الحدود التى يلتزم بها كل فريق . ولهذا فان الأمر يقتضى مناقشة هذه المشكلة بصراحة وحرية تامة لرسم الطريق لحلها . وفى الغالب تنجح لجنـة خاصة من التلاميذ والأساتذة فى حل هـذه المشكلة بعد أن تدرسها وتضع توصيات لعرضها على التلاميذ والأســـاتذة لاقرارها . وعندما يوافق الجميع عليها يجب وضع هذه التوصيات بالدليل الخاص بالتلاميذ والمدرسين وادخالها ضمن دستور المجلس أو لائحة العمل به .

واذا توصلت لجنة الطلبة والأساتذة الى تحديد دليل العمل بالمجلس ، فلابد أن يعكس نشاط المجلس الخصائص والعلاقات الآتية :

- يدرك أعضاء المجلس مسئوليتهم تجاه المدرسة ومسئولية كل منهم تجاه الآخر .

- يشعر أعضاء المجلس أنهم أحرار فى التعبير عما يجول بخواطرهم دون خوف من عقاب أو انتقام ، وهم يتقبلون ويثقون بعضـــهم ببعض وبمرشـــديهم ويدركون المسئولية المرتبطة بكل امتياز من امتيازاتهم .

- من النادر أن يستخدم ناظر المدرســة حق الفيتو لتعطيل قرارات المجلس ، بل لا يســتعمله اطلاقا . وعلى التلاميذ ألا يضعوه أمام فوهة المدفع ، وألا يحاول هو مضايقتهم .

- كثيرا مايزور التلاميذ والأساتذة المجلس ويعرضون عليه المشكلات ويشعر أعضاء المجلس بترحيب أعضاء هيئة التدريس بهم اذا تطلب الأمر مقابلتهم .

- يعرف تلاميذ المدرسة ويهتمون بنشاط المجلس ، ويداوم المجلس على نشر تقاريره عن نشاطه بين التلاميذ .

- يضع المجلس فى اعتباره الترتيبات المنظمة لتقويم نشاطه وتحسينه وزيادة فاعليته .

- ينظم التلاميذ عملية انتخاب أعضاء المجلس بطريقة قانونية ويبدى تلاميذ المدرسة عناية كبيرة فى اختيار أعضاء المجلس .

- يتخذ المجلس الاجراءات المنظمة لانتخاب أعضـــاء المجلس للفصل الدراسى التالى ، حتى يساعد الأعضاء القدماء زملاءهم الأعضاء الجدد على تنظيم المجلس الجديد .

- يتم انتخاب مستشار المجلس بوساطة المجلس نفسه ويوافق أعضـــاء هيئة التدريس على انتخابه .

- تعقد اجتماعات المجلس بانتظام وتراعى الدقة فى تسجيل محاضر الجلسات .

- أن يكون المجلس عضوا فى المنظمات المشـــابهة على المستوى المحلى والفيدرالى .

وبالرغم من أن المجالس السابقة تكون قد حددت الأسس العامة ، فانه من الأنسب أن يشجع مستشار المجلس أعضاء المجلس الجديد على الاتفاق على طريقة العمل التى سيسيرون عليها ، وفى الجلسة التى يتم فيها ذلك التنظيم ، قد يسأل الأعضاء أنفسهم الأسئلة التالية :

- ماهى الأهداف الأساسية التى نرغب فى تحقيقها هذا العام ؟

- مامدى الصلة التى بين هذه المسائل وبين مسئولياتنا التى قد حددها دستور العمل بالمجلس ؟

- هل هناك مايدعو الى اجراء تعديلات فى دستور المجلس ؟

- ما هو الدور الذى ننتظره من كل عضو من أعضاء المجلس فى معالجة هذه المشكلات ؟ ماهى أوجه النشاط الخاصة التى يمكن أن نتوقعها

من رئيس المجلس ووكيله وسكرتيره ؟ ماالذى نتوقعه من المستشارين أو الموجهين ؟ وماالذى ينتظرونه هم منا ؟

- ماهو شعور بعض التلاميذ نحو هذه المسائل التى أثارت اهتمامنا ؟ وماشعور الأساتذة نحوها ؟ كيف نشجع التلاميذ والأســـاتذة على مساعدتنا والتعاون معنا؟ كيف ننظم عملية اعلام التلاميذ والأساتذة؟

- كيف نمهد السبيل لتلاميذ المدرسة لعرض مشكلاتهم على المجلس ؟ وكيف نعمل نفس الشيء بالنسبة للأساتذة ؟

ديناميات الجماعة

ذكرنا قبلا أن مسئولية القادة والرواد والموجهين لا تقتصر على مساعدة الشباب فى حل مشـــكلاتهم ، واجابة أسئلتهم الحاضرة ، ولكن من واجبهم مساعدة التلاميذ على تعلم أساليب العمل مع الجماعات • وفى أثناء مناقشـة التلاميذ لمشكلاتهم واجابة الأسئلة التى يثيرها كل منهم يستطيعون تعـــلم أساليب تهيئة الجو الودى الاجتماعى المريح • ولا شك أن تعلم أسس ديناميات الجماعة يساعدهم على خلق هذا الجو •

ويستطيع التلاميذ أن يدرسوا فاعلية النشاط الجماعى خلال مناقشة مشكلاتهم • ففى أثناء صراعهم مع هذه المشكلات يمكنهم ادراك الأسباب التى أدت الى تحقيق نجاح كبير فى بعض الأحيان ، وفشل فى أحيان أخرى • ومن الطبيعى أن يستحوذ اهتمامهم بمشكلاتهم على قدر أكبر من اهتمامهم بديناميات الجماعة • ومن المستبعد على كل حال - حتى مع التصـــميم والاصرار - أن يضطروا الى الاختيار بين حل مشكلاتهم أو التدريب على ديناميات الجماعة ، ولكن من المؤكد أن خبرتهم فى العمل الجماعى تعينهم على حل مشـــكلاتهم بسهولة ويسر وفاعلية متزايدة •

أســـاليب التقويم الذاتى

الواقع أن المجال هنا غير مناسب للاسهاب فى مناقشة دور التقويم فى دراسة العمل الجمعى • ومع كل سنتناول باختصار ما يمكن أن يفعله الفريق

لتعرف الأسباب التى تعوق الأعضاء عن تحقيق الأهداف أو اكتساب الخبرات التى يسعون الى تحقيقها ٠

وهناك موضعان طبيعيان لتقويم خبرات العمل الجمعى للفريق :

١ ـ خلال الاجتماعات الأولى فى أثناء اتفاق الأعضاء على أساليب العمل أو القواعد المنظمة ٠

أو ٢ ـ عندما تأتى مناسبة يجد فيها الأعضاء أنفسهم عاجزين عن متابعة العمل ٠

وفى كلتا الحالتين يجب أن يوافق الأعضـــاء على انتخاب المصدر أو الشخص المتخصص الذى سيعينهم على اكتساب مايحتاجون من خبرات فى العمل الجمعى ٠

المراقب وعمليـــة الملاحظـــة

يقوم بالملاحظة تلميذ متخصص لهذه المهمة يراقب مايحدث فى الفريق ، كى يتمكن من اكتشاف العوامل التى تؤدى الى سير العمل بنجاح أحيـــانا والى تعثره أحيانا أخرى ٠ وهو يسجل مايجرى أولا بأول ، وعندما يحتـــاج الفريق الى تقرير يحاول أن يعرض عليهم ملاحظاته بطريقة تشجع الأعضـــاء على اتخاذ خطوات ايجابية لتحسين العمل الجمعى ، وهو يحاول دائما أن يجد اجابات للأسئلة الآتية :

ـ هل كان الأعضاء جميعا واثقين بأنهم يعرفون جيـــدا الأهداف التى يسعون لتحقيقها ؟

ـ ماهى الأدلة التى تبين منها ما اذا كانوا فى طريقهم لتحقيق هـــذه الأغراض أو أن جهودهم لن تؤدى الى تحقيقها ؟

ـ من الذى ساهم مساهمة ايجابية فى مناقشـــات المجموعة ؟ كيف تقاسم الأعضـــاء المساهمة فى المناقشـــة ؟ ماذا كانت طبيعة تلك المساهمة ؟ (مثلا : طلب الحصول على معلومات ـ اعطاء معلومات ـ تحدى معلومات عضو آخر ـ تقديم مقترحات أو نصائح ـ توضيح موضوعات غامضة) ٠

- هل كان تفاهم الأعضـــاء وفهم كل منهم للآخر واضحا ؟ ماذا كان شعورهم نحو مايجرى تحقيقه فى الاجتماع ؟ (يمكن الحصول على بيانات عن اجابات هذه الأسئلة من الاستفتاء الخاص برأى الأعضاء والذى سيرد فيما بعد) .

- ماهو شعور كل عضو نحو الآخر ؟ (يمـكن الحصول على البيانات المطلوبة من الاستفتاء المذكور فى البند السابق) .

- كيف يصل الفريق الى قراراته بشأن الموضوعات التى يشتد عليها الجدل ؟

- كيف يستجيب أو يتقبل الأعضاء للاختلافات التى تحدث بين أعضاء الفريق ؟ من الذى ساعد على انهاء هذه الخلافات ؟ وكيف نجح ذلك ؟

- ماهو الدور الذى قام به القائد المنتخب فى الجماعة ؟ وماهى الأدوار الآخرى التى قام بها ؟

- ماهى الأدوار التى أسندها القائد لأفراد آخرين لعرض دراســة ديناميات الجماعة ؟ كيف تقبل أعضاء الفريق هؤلاء الأفراد الذين قاموا بهذا العمل ؟

- ماهو شعور الأعضاء نحو الوقت الذى خصص لتقويم خبرات كل عضو من أعضاء الفريق ؟

- ما الذى قام به الأعضـــاء لتنفيذ التعديلات المقترحة لزيادة فاعلية العمل الجماعى ؟

تقويم العمل فى نهاية الاجتماع

يمـــكن الاستعانة بقائمة خاصة لاستفتاء الأعضاء فى نهاية الجلسة لاستكمال التقرير الذى سيقدمه الشخص الذى كلف بالمراقبة الى الفريق . ويحسن توزيع هذه القوائم على الأعضاء عند انتهاء الاجتماع ، على أن يقوم الملاحظ بتفريغها وتلخيص نتائجها وعرضها على الفريق . ومن واجبـــه أن يشجعهم على أن يذكروا آراءهم بصراحة ودقة . وعليه أن يؤكد لهم عـــدم

أهمية توقيع أسمائهم ، أما اذا شعر الأعضاء بأن فى وسعهم كتابة آرائهم بصراحة وحرية ، وان تلك الآراء ستستخدم فى محاولات لتحسين أساليب العمل الجمعى ، فان نتيجة استخدام هذه القوائم تصبح مجدية وذات فائدة أكيدة · وفيما يلى قائمة بالأسئلة التى استخدمت بنجاح لمثل هذا الغرض :

١ ــ ماهو شعورك نحو هذا الاجتماع ؟

( ) (أ) لقد كان أفشل اجتماع حضرته فى حياتى ·

( ) (ب) لقد كان فاشلا الى حد ما بالنســبة لمعظم الاجتماعات الأخرى ·

( ) (جـ) كان كغيره من الاجتماعات التى من هذا النوع ·

( ) (د) كان أحسن من غيره من الاجتماعات التى من هذا النوع·

( ) (هـ) كان واحدا من أحسن الاجتماعات التى حضرتها فى حياتى·

٢ ــ ماذا كان شعورك نحو الآخرين من أعضاء الفريق ؟

( ) (أ) لم يبد عليهم الاهتمام بما كنت أقول ، ولكنهم كانوا يعاملوننى بلطف ·

( ) (ب) كانوا ينصـــتون الى ما أقول ولكنى كنت أحس أنه ليس لى مكان فى المجموعة ·

( ) (جـ) كانوا يستمعون الى ما أقول وكان يبدو لى أنهم يرغبون فى وجودى ضمن المجموعة ·

( ) (د) لم يهتموا بما كنت أقول ·

( ) (هـ) كان اهتمامهم كبـــيرا بما أقول ، وكان يبدو لى أنهم يرغبون فى وجودى ضمن المجموعة ·

( ) (و) (اذا لم تكن احـــدى الاجابات السابقة تمثل حقيقة شعورك فاكتب رأيك هنا)

٣ ــ ما أكثر شىء أعجبك فى هذا الاجتماع ؟

٤ ــ ماهى اقتراحاتك لتحسين هذه الاجتماعات وجعلها أكثر فائدة ؟

السجل

يقوم بالتسجيل تلميذ آخر يخصص لهذه العملية من تلاميذ المجموعة، ويحتفظ بسجل دقيق لكل ما يدور فى الاجتماع من مناقشات : فهو يسجل المسائل التى يتم الاتفاق عليها ، والتى يوجد خلاف بشأنها ، وتلك التى يثيرها الأعضاء ولا ينتهون من بحثها ، وعليه أن يقدم تقريره ، مثل المراقب ، متى استدعى الأمر • ومع هذا فان تقريره يكون مختلفا تماما عن ملاحظات المراقب التى يقدمها فى تقريره ، فبينما يحوى تقرير المسجل ماتم تحقيقه ، فان تقرير المراقب يحاول تفسير كيف أمكن تحقيق ذلك • ويحتاج كل من التلميذين الى توجيهات وتعليمات خاصة بمسئولياتهما قبل أن توكل لهما أعمال الملاحظة أو التسجيل • ويجب على أعضاء الفريق أن يعتبروهما قائمين بخدمات خاصة للفريق ، وفى نفس الوقت يجب ألا تصبح لهما سلطة أو قوة خاصة مستمدة من الدور الذى يقدم به كل منهما •

ونظرا لأن مشكلات التلاميذ التى تناقش فى اجتماعات الارشاد الجماعى تكون ذات صفة شخصية خاصـــة أكثر من تلك التى تناقش فى جماعات التوجيه ، فانه من الضرورى أن نتحفظ أثناء دراسة ديناميات الجماعة مع جماعات الارشاد • وقد يكون من الأفضل فى الارشـــاد الجماعى أن يساعد الموجه الأعضاء على اختبار مشاعرهم نحو هذه الاجتماعات والتعبير عنها بدلا من الاستعانة بتقارير الملاحظ أو المسجل المشار اليها آنفا • ومن الضرورى حتى مع جماعات التوجيه ألا يبدأ الموجه فى عملية تقويم الجماعة ، الا بعد أن يبدى الأعضاء رغبتهم فى تقويم خبرات الجماعة •

تطبيقات

استخدم مادرسته فى هذا الفصل فى حل المشكلات الآتية :

(أ) افرض أن أقل من ثلث تلاميذ المدرسة فقط هم الذين يشتركون فى النشاط المدرسى ، فماذا تفعل لعلاج هـــذه المشكلة اذا وكل اليك ناظر المدرسة رئاسة لجنة من المدرسين كونت لهذا الغرض •

(ب) كلفت بتنظيم مؤتمـــر للآباء الذين يرغبون فى زيادة مهاراتهم وفاعليتهم فى تربية أطفالهم •

SUGGESTED READINGS

1. Benne, Kenneth D., and Muntyan, Bazidar, *Human Relations in Curriculum Change,* Dryden, New York, 1951. Part 3 of this excellent book of readings on the group process is recommended. This part of the book is divided into three sections: (a) "The Nature of the Group," (b) "Helping Groups to Improve Their Operation," and (c) "Putting Group Methods to Work in the School."
   a. Read the paper, "Functional Roles of Group Members," by Benne and Sheats; then select a particular teachers' meeting and study the roles which are being played by the members of your staff.
   b. How could you use the fifteen questions on pages 83 and 84 to help in a study of group efficiency ?
2. Hoppock, Robert, *Gronp Guidance : Principles, Techniques and Evaluation,* McGraw-Hill, New York, 1949. The writer has concerned himself with group guidance techniques in this practical book. At the same time, he has made a place for pertinent research findings.
   a. Explain how you could adapt his techniques for "Student Follow-up of Alumni" for use in your school.
   b. How many you involve your students in a survey of beginning jobs ?
3. Wittenberg, Rudoph M., *So You Want to Help People,* Association Press, New York, 1947. Wittenberg has presented interesting material in an easy style. Though he has selected many of his examples from experiences of youth leaders outside of the schools, teachers will find this book an excellent reference. The case material which he uses clarifies many points which are pertinent for teachers. The entire book is recommended, but especially Chapter I and II.
   a. As you read these chapters, record the important principles which you learn in either of two columns : (1) the principles which you have applied successfully, and (2) the principles which you have violated.



١٦ التخطيط المهنى والتعليمى



لا يستطيع معظم الأطفال أن يتذكروا بالضبط الوقت الذى أبدوا فيه رأيهم لأول مرة فى المهنة التى يفضلونها ، مع أنهم حتى فى أثنـــاء اللعب يقومون بلعب أدوار مهنية مختلفة ، فأحيانا يمثلون دور رعاة البقر ، وأخرى يقومون بدور رجال البوليس والمطافىء أو الأطباء أو الممرضات أو أمناء المخازن أو الممثلين أو المدرســين أو نظار محطات الســكة الحديدية أو النجارين أو الميكانيكيين أو سعاة البريد • وتتوقف الشخصية التى يتمثلونها على عمق خبراتهم ، وعلى اتجاهاتهم نحو هؤلاء الأفراد وهم يعملون •

واذا كان الأمر كذلك فلماذا نرى كثيرا من الراشـــدين غـير قانعين ولا راضين عن أعمالهم ؟ قد تكون الاجابة أن عددا كثيرا منهم لم ينجح فى وضع الخطة التعليمية والمهنية المرضية أثناء دراسته ، ولما أدركوا هذا الخطأ فيما بعد اكتشفوا أنهم لم يحصـــلوا على التدريب اللازم لدخول المهنة التى كانوا يحلمون بها • وقد يجدون أنه لم يكن باستطاعتهم أن يتركوا العمل الذى اشتغلوا به للبحث عن عمل أفضل أو للتدريب لوظيفة أخرى وخاصـة اذا كانوا متزوجين ولهم أسر يعولونها • وكثيرون ممن وقعوا فى هذا الخطأ تركوا المدرســـة الثانوية قبل التخرج فيها ، وآخرون غيرهم تخرجوا فى المدرسة الثانوية والتحقوا بأول عمل تيسر لهم دون دراســـة لأنفسهم أو للأعمال التى يحتمل أن تناسبهم أكثر من غيرها • ويترك البعض وظائفهم للبحث عن أعمال أفضل ، ولـــكن دون أن يبذلوا جهدا لتفهم امـكانياتهم ولا معرفة بالأعمال التى يمكنهم القيام بها أحسن من غيرها ، وتكون النتيجة أنهم لا يحصلون على الأعمال التى ترضيهم وتسبع حاجاتهم •

ولا شك أن كثيرين من شباب اليوم سيحصلون على رزقهم من مهن لا يعرفون عنها الآن شيئا ، وستدفع التطورات التطبيقية للعـــلوم الحديثة الكثيرين لاكتساب مهارات مهنية جديدة بالرغم من بقائهم فى نفس العمل ، ولهذا فلا يكفى أن يصل الشاب الى قرار سليم بشأن مستقبله المهنى ، ولكن من الضرورى أن يتعلم كيف ينجح فى تحليل المهارات المتصلة بالعمل الذى يقوم به حتى يتمكن عندما تدعو الحاجة الى أن يكيف نفسه مع المسئوليات المتجددة لعمله •

ويستطيع الراشدون أن يتكيفوا مع المسئوليات الجديدة فى أعمالهم ، وأن يجدوا الأعمال التى يمكنهم الاستمتاع بها وأداؤها أحسن أداء بمساعدة برامج تعليم الكبار التى تنظمها ادارة التعليم بالاشـــتراك مع مكاتب العمل ومراكز التوجيه • ولا شك أن آمال الكثيرين كان من اليسير تحقيقها لو أنهم اهتموا بتخطيط مستقبلهم المهنى أثناء وجودهم بالمدرسة •

التقويم والتقدير الذاتى

يمكن مساعدة الطالب على فهم نفسه بصورة أوضح ، كما ذكرنا فى الفصل الثانى والفصل الثالث عشر ، عندما يرغب هـــو فى ذلك ، والى الحد

الذى تحدده تلك الرغبة • وحتى عندما يرغب فى الاستزادة من معلوماته عن نفسه ، فان كل ما نستطيع عمله هو مساعدته على تحديد ما يرغب فى معرفته عن نفسه وعلى الحصول على المعلومات التى يعتقد أنه فى حاجة اليها وعلى تفسير ماتعنيه هذه المعلومات له •

وبدراســـة الطلبة لأنفسهم يكتشف معظمهم فى أنفســـهم قدرات واســـتعدادات لم يكونوا مدركين لتوافرها لديهم ، أو على الأقل يكتشفون العلاقات التى تربط القدرات والاســتعدادات المختلفة ، وكثـيرا ما يتعرفون نواحى ضعف أو قصور لم يكونوا على علم بها من قبل • ونستطيع جميعا أن نتصور كيف يجد الطلبة صعوبة فى تقبل نواحى القصور أو الضعف التى تتعارض مع الصورة التى يعرفونها عن أنفسهم ، وفى بعض الأحيـان يجد التلميذ صعوبة فى تقبل ماقد يكتشـــفه من نواحى القوة التى تتعارض مع مفهومه عن نفسه •

وكانت هذه هى مشكلة أحد الطلبة باحدى المدارس الثانوية ، فقــد كان يعتبر نفسه رياضيا ممتازا ، وكان فعلا كذلك ، ويعتقد أن التفوق فى الموسيقى غير محتمل بالنسبة للأفراد الرياضيين • وفى أحـــد الأيام سمعه مدرس الموسيقى وهو يغنى فى غرفة الملابس بعد احدى فترات التدريب على كرة القدم ، ولما كان فريق الموسيقى والغناء بالمدرسة فى حاجة الى مثل هذا الصوت المتوسط (تينور) فقد نصح الطالب بمحاولة الانضمام الى هـــذا الفريق • ولم يكن الطالب قد تدرب على الموسيقى فى المدرسة الريفية التى أتى منها ، ولم يكن على استعداد للكشف عن جهله بها فى مثل هذه المدرسة الثانوية الكبيرة • وعلى أى حال فلم يكن هناك بالتأكيد أحد من فريق كرة القدم من أعضاء فريق الموسيقى • وكان لا يستطيع أن يتصور مايدور بأفكار الآخرين اذا ما ارتفع صوته بالغناء • والواقع أن تلك الموهبة الفذة فى الغناء كان من الممكن أن تظل مختفية ولا تظهر لو أن مدرس الموسيقى قد اقتنع باستجابته السلبية ، ولم يشجعه على مواجهة أفراد فريق الموسيقى قبل أن يتخذ قرارا معينا أو يقدم له مساعدة خاصة •

ولقى طالب آخر صعوبة فى تقبل الحقيقة التى كان يجهلها عن نفسه وهى تلك القدرة العقلية العالية • وكان والداه من خريجى الجامعة ، والوالد مزارعا ناجحا والطالب يرغب فى العمل فى المزرعة مع والده ، ولم يكن الوالد

يشجعه أو يثبط فيه تلك الرغبة ، ولكنه كان دائما يؤكد مميزات الالتحاق بالجامعة ، ويقول أن على ابنه أن يحدد بنفسه المهنة التى يفضلها ، وأن يعد نفسه لها فى الجامعة • والتحق الابن فعلا بالجامعة ، وفى الفصل الدراسى الثانى قرر أن يختار الهندسة الكهربائية كمادة أساسية ، وبذل جهدا كبيرا ولكنه لم يحصل الا على تقدير متوسط ، وقد آلمه ذلك وخاصة أنه كان الثانى فى الترتيب فى المدرسة الثانوية • وأخيرا سمع عن مركز التوجيه بالجامعة وقصده طالبا المساعدة ، وهناك طلب الاطلاع على تقديراته فعلم أنها جميعا تقديرات عالية ، ولما طلب معرفة تقديره فى اختبار الذكاء طلب منه أن يأخذ اختبارا آخر من الاختبارات العقلية ، ولما عرف أنه قد حصل على تقدير مرتفع فى هذا الاختبار قال : ان هذا يجعلنى أشعر أننى غير سعيد ، فلست أجد مع هذا مبررا لحصولى على تقدير منخفض فى الهندسة • « وبمساعدة الأخصائى النفسى خلال فترة وصلت الى عدة شهور اكتشف أنه حاول ، لا شعوريا ، أن يحد من امكانياته العقلية حتى يفشل فى دراسته الجامعية ويعود للعمل فى المزرعة ، وما ان أدرك ذلك حتى غير فرع تخصصه من الهندسة الى الزراعة واستغل قدراته وأنجز دراسته فى الجامعة بنجاح وتفوق •

هذه الأمثلة تبين كيف يجد الطالب صعوبة فى تقبل مالديه من قدرات عالية تماما ، كما يجد صعوبة فى تقبل قصوره وضعفه • ولما كان التلميذ لا يحب دائما كل مايعرفه عن نفسه فانه يحتاج الىمعونة لمعرفة أسباب مايجده من صعوبة فى تقبل بعض مايكتشفه عن نفسه •

فاذا كان الأمر يتطلب اثارة رغبة الطالب نحو فهم نفسه فكيف يمكن اثارة حماسته نحو تقدير مالديه من قدرات واستعدادات ؟

- يستطيع المدرسون الاسهام فى اثارة ميل التلاميذ باستمرار للاستزادة من دراسة المهن ، ففى المدرسة الابتدائية يمكن للمدرس مساعدة التلاميذ على ملاحظة العمال أثناء عملهم وذلك عن طريق الرحلات الميدانية والقصص التى تدور حول الناس فى أعمالهم والتى تبدو لافتة لأنظار التلاميذ •

- يجب أن يتابع مدرسو المرحلة الثانوية مابدأه زملاؤهم فى المرحلة الابتدائية • ومن الضرورى أن يضع كل مدرس بالمرحلة الثانوية

نصب عينيه مســـاعدة تلاميذه على استكشاف التطبيقات العملية للمادة التى يقوم بتدريسها ٠

- يمكن مساعدة الطلبة على الاحساس بأهميـــة التخطيط التعليمى والمهنى فى مستقبلهم عن طريق الخبرات الجماعية التى يمكن الحصول عليها بالاسهام فى نشاط نادى التوجيه المهنى أو « أيام المهن » أو « يوم الجامعات » وفى دراسة المقررات المهنية ، كمـــا أوضحنا فى الفصل الخامس عشر) ، وبذلك يهتم الطلبة بمحاولة تقويم أنفسهم٠

- الاهتمام عند رسم خطة تسجيل التلاميذ فى أول العـــام الدراسى بتوجيه الطلبة ، نحو اختيار المقررات الدراسية على أساس أهدافهم التعليمية والمهنية ، يشجعهم على تقويم أنفســـهم فى ضـــوء تلك الأهداف ٠

- استخدام المرشد لاختبارات الميول قد يثير اهتمام التلاميذ نحـــو التفكير فى أنفسهم وفى التخطيط للمستقبل التعليمى والمهنى ٠

- لمساعدة الطالب على فهم نفسه ، لابد أن يبدأ المرشد بدراســـة فكرة الطالب عن نفسه ٠ وبالاضافة الى مساعدته على التحدث عن نفسه ، يجب على المرشد أن يعينه على توضيح فكرته عن نفســـه باستخدام وســـائل دراســـة التلميذ التى أوضحناها فى الفصل الخامس مثل : « ترجمة تاريخ أو سيرة الحياة » و « المواقف البارزة فى حياتى المدرسية » و « ماذا أتوقعه عن مستقبلى المهنى » و « ماهى المهنة التى أفضلها لنفسى » ٠ ويستفيد الطالب أيضا من تقويم نفسه فى ضوء المهارات المطلوبة لكل مهنة ، ويمكن تحقيق ذلك كمـــا اقترحنا فى الفصل الخامس عشر عن طريق مقرر الدراسة المهنية للصف الثالث الثانوى اذا شجعنا الطالب على الاجابة على الأسئلة الآتية عن نفسه :

- ماهو شعورى نحو المواد المختلفة التى درستها ؟

١ - ماهى المواد التى أحببتها أكثر من غيرها ؟

(أ) فى أى هذه المواد حصلت على أعلى الدرجات ؟ وفى أيها حصلت على أقل الدرجات ؟

(ب) أى هذه المواد كان سهلا بالنسبة لى؟ وأيها كان الأصعب؟

(جـ) الى أى حد كانت تقديراتى مرتفعة فى المواد التى تفوقت فيها والى أى حد كانت تقديراتى منخفضة فى المواد التى كنت ضعيفا فيها ؟

٢- ماهى المواد التى أحببتها أقل من أى مادة أخرى ؟

(أ) فى أى هـذه المواد حصلت على أعلى الدرجات ؟ وفى أيها حصلت على أقل الدرجات ؟

(ب) أى هذه المواد كان سهلا بالنسبة لى ؟ وأيها كان الأصعب؟

(جـ) الى أى حد كانت تقديراتى مرتفعة فى المواد التى نجحت فيها والى أى حد كانت تقديراتى منخفضة فى المواد التى كنت ضعيفا فيها ؟

٣ - ماهى المواد التى كان يمكننى أن أتقدم فيها (من بين المواد التى كنت متخلفا فيها) ؟

٤ - هل هناك مادة لم أحاول دراستها لأنى كنت مقتنعا بأنى لن أنجح فيها ؟

- ماهو شعورى نحو خبراتى فى العمل (المهنى) (*)

١ - ماهى الأعمال التى أحببتها أكثر من غيرها ؟ فى أى هـذه الأعمال حققت نجاحا ؟ وفى أيها فشلت ؟

٢ - ماهى الأعمال أو أجزاء الأعمال التى أحببها أقل من غيرها ؟ فى أى هذه الأعمال حققت نجاحا ؟ وفى أيها فشلت ؟

٣ - ماهى الأعمال أو أجزاء الأعمال التى كانت صعبة معقدة بالنسبة لى ؟

(*) المقصود بالعمل هنا هو الأعمال التى يؤديها طلبة المدرسة الثانوية بعض الوقت . وهناك نسبة كبيرة من الطلبة فى أمريكا يشتغلون فى أوقات فراغهم فى أعمال مختلفة .

(المترجم)

٤ ــ هل تعلمت شيئا من أعمال أخرى كانت مغرية لى فى أثنـــاء عملى الحالى ؟

٥ ــ هل تعلمت فى أثنـــاء عملى شـيئا من أعمال أخرى لم تكن مغرية لى ؟ لماذا لم تكن هذه الأعمال مغريةً لى ؟

٦ ــ هل هناك عمل معين أعرف أننى لن أنجح فيه ولهذا أتجنبه ؟

ــ ماهى أوجه النشاط المدرسى التى أحرزت فيها نجاحا غير عادى ؟ فى أى مهنة من المهن يمكننى استخدام هذه المواهب ؟

ــ ماهى السمات التى أعتقد أنها أقوى مافى شخصيتى ؟ ماهى أضعف النواحى فيها ؟

ولن يساعد هذا التقدير الذاتى الذى فصلناه هنا التلميذ على دراسة مهاراته المهنية فقط ، بل يساعده أيضا على دراسة ميوله •

ويحتاج الطالب الى دراسة ميوله قبل أن يبدأ أى دراسة علمية منظمة للمعلومات المهنية ، ويستفيد كثـــيرا من اختبارات الميول اذا شعر بحاجته الى أخذها ، وأدرك فوائد محاولة تعرف ميوله الحقيقية ، ووجد من بين هيئة المدرسة من له خبرة فى الاختبارات لتفسير نتائجها له • ولن نتعرض لهذه الناحية بالتفصيل هنا فقد ناقشناها فى الفصل الثامن •

ولتوضيح أثر اختبارات الميول فى اثارة اهتمام الطلبة لدراســـة المهن سنأخذ مثالا لتقديرات طالبة فى اختبار « كودر » (*) للميول المهنية (الصورة المهنية جـ) ــ والنتائج مقدرة بالمئينيات :

خلوى	٣٥	فنى	٥٣
ميكانيكى	٥٨	أدبى	٧٤
حسابى	٤٥	موسيقى	٦٠
علمى	١٩	خدمة اجتماعية	٥٨
اقناعى	٨٤	كتابى	٢٦

(*) هذا الاختبار ترجم الى اللغة العربية ويستخدم فى الكشف عن الميول المهنية •
(المترجم)

وعندما توجهت الطالبة الى المرشد ليفسر لها نتائج هذا الاختبار ، بدأ بمناقشة الاطار العام لميولها وتحديد النواحى التى حصلت فيها على تقديرات مرتفعة ، وتلك التى حصلت فيها على تقديرات منخفضة • وذكر لها المرشد أنها على مايبدو تحب العمل مع الناس ســـواء كانت تبيع لهم البضائع أو الأفكار • ولما كان تقديرها فى الناحية الأدبية مرتفعا بدرجة تكاد تكون لها دلالة معينة (ويؤكد كودر أن هذا التقدير لابد أن يكون ٧٥ على الأقل) فقد أوضح لها المرشد أنها قد تميل الى القراءة والى كتابة أفكارها وآرائها ليقرأها الآخرون • وأخيرا قال لها انها لا تستمتع بأوجه النشاط التى تتطلب الكشف عن الحقائق وحل المشكلات مثل تلك التى تقابلها فى العلوم والرياضيات •

ثم أطلع المرشد الطالبة فى « دليل كودر » (١) على قائمة المهن التى ترتبط بالمجالين اللذين حصلت فيهما على أعلى التقديرات ، وبعد دراســـة القائمة اقترح عليها أن تفكر فى المهن التى تناسبها وتلفت نظرها أكثر من غيرها ، وأن تسأل ماتحتاج اليه من معلومات بشأن المهن التى لا تساعدها معلوماتها القليلة عنها على تحديد ما اذا كانت تناسبها أم لا (واستعان المرشد هنـــا بالمجلد الأول من قاموس المهن للاجابة عن أسئلتها بخصوص هـــذه المهن (٢)) • وقد اختارت التلميذة خمس مهن من القائمة التى فحصتها فى « دليل كودر » وهذه المهن هى : « مندوبة دعاية » « وكيلة لشراء البضـــائع لأحد المتاجر » « وبوليس نسائى » « وبائعة بأحد المحال التجارية » • وبالرغم من أن مهنة التدريس لم تكن ضمن المهن التى بينتها القائمة فقد أبدت رغبتها فى الحصول على بعض المعلومات عن هذه المهنة •

هذه الطريقة تشجع الطالب على دراسة المعلومات المهنية ، وتساعده على أن يختصر قائمة المهن التى عليه أن يدرسها ، وهى فى نفس الوقت تعطيه صورة أوضح عن عالم العمل وفهما أحسن عن العلاقة بين ميوله وبين المهن المختلفة •

وبالنسبة للتلاميذ الذين لم يصلوا الى هذا المستوى من النضج ، تفيد نتائج اختبار الميول فى تحديد مجالات واسعة للميول توجه الاهتمام نحـــو

---

(١) G.F. Kuder, Examiner's Manual, Kuder Preference Record, Science Research Associated, Chicago, 1951.

(٢) U.S. Department of Labor, U.S. Employment Service, Dictionary of Occupational Titles, Government Printing Office, Washington, D.C., 1949.

دراسة بعض فصائل المهن • والواقع أنه من الضرورى تشجيع تلاميذ المدرسة الثانوية على دراسة تقسيم المهن الى فصائلها المختلفة ، وعلى تعرف المهن التى تتطلب كثيرا من نفس المهارات والخبرة التى يتطلبها ميدان العمل الذى وقع عليه اختياره •

اختيار المهنة

كيف تمكنت الطالبة التى تحدثنا عنها آنفا من دراسة المهن الست التى كانت تسعى للحصول على معلومات بشأنها ؟ أخذت الطالبة تبحث عن اجابات للأسئلة الآتية التى اقترحها المرشد لدراسة هذه المهن (سبق أن قدمنا شيئا عن دراسة المهن فى الفصل الخامس عشر) •

- ماهى المؤهلات الضرورية للنجاح فى المهنة ؟
- ماهو نوع الاعداد المطلوب للعمل فى هذه المهنة ؟
- ماهى شروط القبول فى المعهد أو الجهة التى تعطى برامج التدريب لهذه المهنة ؟ كم يتكلف التدريب ؟ أين يقدم برنامج التدريب ؟ ماهى المواد التى يدرسها الفرد فى برنامج التدريب ؟ ماهى الخصائص التى تضمن للانسان النجاح فى هذا التدريب ؟
- كيف يدخل الفرد هـــذه المهنة ؟ ماهى الوظائف الأولى التى تمهد لدخول المهنة ؟
- ماهى الأعمال التى يؤديها العاملون فى هذه المهنة ؟ مانسبة توزيع وقت العمل على الأعمال المختلفة فى هذه المهنة ؟
- فى أى جزء من المدينة يعيش معظم العاملين فى هـــذه المهنة ؟ هل يستقر العاملون فى هذا الميدان فى بيئة واحدة معينة أو هل يقتضى العمل كثرة التنقل ؟
- ماهى فرص الالتحاق بالعمل فى هذه المهنة الآن ؟ ماهى الاحتمالات فى هذا الشأن مستقبلا ؟
- ماهى المهن التى تتطلب الكثير من المهارات والقدرات التى تتطلبها هذه المهنة ؟

- ماهو الدخل السنوى الذى يمكن توقعه من العمل فى هذه المهنة فى السنة الأولى ؟ كم يصبح دخله فى العام الخامس ؟

- ماهى فرص الترقى فى العمل ؟

- ماهو أحسن شىء يحبه الطالب فى هذه المهنة ؟ وماهو أقل الأشـياء التى يميل اليها ؟

وبدأت الطالبة المذكورة بقراءة كتيبات عن كل مهنة ، ثم تخيرت مهنتين: مدرسة فى المدارس الثانوية ومندوبة لشراء البضائع لأحد المحال التجارية . وكانت هاتان المهنتان من أكثر المهن التى شعرت أنهما تناسبانها . وبدأت فى قراءة تقارير وكتب عن كل منهما ، وأتيحت لها الفرصة لمقابلة بعض العاملين فى هاتين المهنتين والتحدث معهم .

ولابد من أن يتم التقدير الذاتى أولا ثم تأتى بعد ذلك دراسة المؤهلات المطلوبة للمهنة ، كلما أمكن.وباتباع هذا الترتيب يسهل على التلميذ الكشف عن قدراته واستعداداته الحقيقية كما يعرفها دون أى محاولة لتصور نفســه مزودا بالمؤهلات اللازمة للمهنة المفضلة .

والطالب المزود بنتائج التقدير الذاتى لنفســـه ، وبفكرة واضحة عن ميوله ، وبمعلومات كافية عن المهن التى يفضلها ، يصبح على استعداد للمواءمة بين مؤهلاته وبين المؤهلات الأساسية الضرورية للنجاح فى كل مهنة . ومع دراسة الطالب لهذه العلاقة يجب أن يساعده المرشد على التبصر فى فرص النجاح التى تنتظره فى كل مهنة ، واحتمالات الرضا والاشباع منها ، ويمكن أن يستعين الطالب بالدليل الآتى على تحقيق هذا الهدف :

١ ـ قدرات الطالب واستعداده : نواحى القوة نواحى الضعف	١ ـ الشروط التى يتطلبها النجاح : فى العمل فى برنامج التدريب
٢ ـ أنواع النشـــاط التى يستمتع بها التلميذ .	٢ ـ نواحى النشاط التى تستغرق معظم وقت العامل .
٣ ـ أنواع النشاط التى لا يستمتع بها التلميذ .	٣ ـ نواحى النشاط التى تستغرق جزءا بسيطا من العمل .

٤ ــ الأسئلة المتصلة بمؤهلات الطالب التى تحتاج الى بحث واستقصاء •

والمرشد عندما يعاون الطالب على ملء هذا الدليل يكون قد ساعده على أن يكتشف بنفسه :

١ ــ العلاقة بين المهارات التى تتطلبها المهنة وبين قدرته على القيام بمسئولياتها.

٢ ــ العلاقة بين الأعمال المطلوبة فى المهنة والأشياء التى يجب أن يعملها •

٣ ــ الأسئلة التى تبقى فى حاجة الى بحث واستقصاء •

ومن واجب المرشد أن يساعد الطالب على التحدث بسهولة وحرية عن مشاعره عندما يبدأ فى اختبار صحة ماجمعه من معلومات عن نفسه ، أو عن مطالب المهنة ، ولا شك أن أضمن وسيلة لمساعدة الطالب على مواجهة الحقيقة هى أن يعمل على خلق جو ودى يستطيع التلميذ فيه أن يبحث ويدرس شكوكه ومخاوفه ، ولابد من البحث عن المعلومات التى قد تتطلبها تلك الدراســة باستخدام الأساليب التى أوردناها فى الفصول من الخامس الى التاسع •

وربما قال قائل : « ولكن هناك الكثير من الطلبة الذين لم يصلوا الى مستوى النضج الذى يسمح لهم باتخاذ قراراتهم بأنفسهم مما يجعل البعض يتخذ قرارات غير سليمة بشأن مستقبلهم • أليس من واجب المرشـــد أن يحاول منع حدوث هذا الخطأ ؟ » هذه الأسئلة يمـــكن الاجابة عنها بسؤال آخر : « هل يستطيع المرشد حقا أن يمنع حدوث الخطأ ؟ » ان هناك بعض الطلبة الذين يختارون أهدافا معينة ويجدون صعوبة فى تغييرها بسهولة • وكثيرون من هؤلاء الطلاب يفضلون تجريب الفشل عن الاستسلام دون محاولة تحقيق أهدافهم • فضلا عن أن البعض من هؤلاء المغامرين ينجحون فعلا، ولهذا حذرنا المدرسين والمرشدين فى الفصل الحادى عشر من الوقوع فى خطأ التعليق أمام الطلبة بعبارات تؤكد لهم بشكل قاطع فرص النجاح المؤكد • ان معلوماتنا عن الاختبارات تؤكد لنا أن مثل هذه العبارات غير مناسبة ، وبدلا من ذلك يجب على المرشـــد أن يترك للطالب الحق فى أن يقرر ما اذا كان يرغب فى الكفاح فى سبيل نجاح تشير اليه البيانات التى حصل عليها •

وهناك مسألة هامة أخرى متصلة بمشـــكلة الطالب غير الناضج الذى يسعى لتحقيق أهداف لا تناسبه ، فالطالب غير الناضج غالبا لا يضع لنفسه

هدفا معينا يرتبط به ، بل غالبا تواجه مشكلة تحديد العمل الذى يحبه ، ولهذا يؤجل عملية اختيار المهنة ، ولهذا لا داعى لقلق الذين يخشون على أمثال هؤلاء الطلبة من اتخاذ قرارات غير سليمة • وربما كان الخطر الأكبر يكمن فى أن يتخذوا أول قرار يقترحه عليهم أحد الكبار دون تفكير أو فهم لمدى صحة هذا القرار ومناسبته لامكانياتهم • ومع كل فلن يستطيع كل هؤلاء الطلاب تأجيل اتخاذ القرار المطلوب ، فمنهم من يعتمد على والديه فى تقرير مستقبله ، ولأنهم هم شخصيا ليس لديهم أى رغبة حقيقية ، فهم يتقبلون آراء آبائهم بسهولة ، والبعض الآخر يغادر المدرسة دون أى تخطيط حقيقى لمستقبله •

ويوجد من الطلاب الناضجين أيضـــا من يعتمدون على الغير فى اتخاذ قراراتهم • ومع أنهم قد يكونون على علم صحيح بامكانياتهم ، الا أنهم يعانون من ضغط آبائهم ، وقد أشرنا الى أمثلة من هـــذه الحالات فى الفصل الأول والفصل الثالث عشر ، فعندما ناقش أحدهم مشكلته مع مدرس الكيمياء أدرك أنه غير قادر على تحقيق رغبة والده ، لهذا فهو فى حاجة لمن يساعده على حل مشكلته ، وبالنسبة للطالب الآخر كان يعرف أنه قادر على تحقيق رغبة والده، وأنه قد يحب نوع العمل الذى يفضله الوالد ، ولكنه كان يجب أن يتخذ قراره بشأن مستقبله المهنى بنفسه ، وكان كل من الطالبين يحتاج الى مساعدة لمعالجة مشكلة الضغط الذى يقع عليهما من الوالدين •

وسواء أكان الوالدان قد تبنيا آمال ابنيهما أم لا ، فان لهما الرأى فى القرار الذى سيتخذانه ، ولا شك أن نجاح كل من الابنين فى عمله واستمتاعه به له أهمية كبيرة فى نظرهم • وهم يقدرون أهمية الناحية المادية المرتبطة بالأمر ، ولهذا كله لابد من أخذ رأيهم ، ولكن الطريقة التى يتدخلان بها فى اتخاذ القرار هى من شأن الطالب نفسه ، وليس من شأن المرشد ، ويجب أن يدرك الطالب ذلك تماما •

اذا كان هذا هو الوضع فهل يستطيع المرشد أن يمنع الاختيار غير الموفق ؟

أولا ــ يجب أن يتساءل « من وجهة نظر من يكون الاختيار غير موفق ؟ » ان الطالب قد يحقق نجاحا رغم أن كل الدلائل تشير الى عدم احتمال النجاح •

ثانيا ــ هل يستطيع المرشد مثلا أن يمنع حدوث خطأ ؟ الواقع أن الطالب غير مرغم على تنفيذ ماينصح به المرشد •

ثالثا ـ ماهى النصائح التى تترتب على تقبل الطالب لتوجيهات المرشد؟ هل يجوز للمرشد أن يعلم الطالب أن يصبح معتمدا عليه ؟ كلا بل من واجبه أن يدربه على البحث عن الحقائق وتحديد الفروض والاحتمالات المختلفة وأن يعمل بوحى من تقديره الذاتى • من واجبنا أن نعلم أبناءنا الأحرار أن يفكروا وأن يتمكنوا من الأساليب الاستدلالية فى حل مشكلاتهم اليومية •

ومن المهم بالنسبة لكل طالب فى المدرسة الثانوية ـ سواء أكمل تعليمه فيها أو تركها قبل التخرج ـ أن يكون على علم بالخدمات التى تقدمها المدرسة لمساعدة الطلاب على تخطيط مستقبلهم التعليمى والمهنى • ويجب أن يدرك كل طالب منهم كيف تساعده هذه الخدمات (ولكن يجب ألا يرغم على استعمال تلك الخدمات) • فبعض نظار المدارس الثانوية مثلا يشجعون المرشدين على اعلام الطلبة عن هذه الخدمات بالتحدث فيها والاجابة عن أسئلة الطلبة فى الفصول • ويقوم بعضهم بتحويل الطلبة الذين يتركون المدرسة الى المرشد •

والطالب الذى يستشير المرشد بناء على احالة الناظر يتحمس باخلاص لذلك اذا قال له ناظر المدرسة عند احالته « ان معظم الطلبة الذين يتركون المدرسة يبحثون عن عمل فاذا كان هذا هو هدفك فان المرشد على استعداد لمساعدتك • وانى ليسعدنى أن أقدمك لأحد المرشدين » •

أما اذا حدث العكس وقال الناظر للطالب الذى سيترك المدرســـة : « وبعد ذلك عليك أن تقابل المرشد وتحصل على توقيعه على هذه البطاقة » • فان من الصعب عندئذ على المرشد أن يخلق جوا ارشاديا مناسبا مع مثل هذا الطالب ، وبالتالى يتعذر عليـــه أن يساعده على اتخاذ قرار بشأن مستقبله المهنى • والحقيقة الواقعة هى أن الجو المدرسى الذى يسوده التسامح والمودة والاحترام يغرى التلاميذ بالبقاء فى المدرسة • وعندما يدرس التلميذ نفسه فى مثل هذا الجو ويكتشف ميوله والمهن التى يفضلها والتدريب اللازم لكل مهنة فانه غالبا يدرك أن المهنة التى يفضلها تحتاج الى قدر أكبر من التعليم • ان لهذا النوع من الخبرات قوة على الاقناع لطالب المدرسة الثانوية أكثر من محاضرة طويلة عن فوائد التعليم الثانوى (*) •

(*) التعليم الثانوى فى الولايات المتحدة ـ اجبارى حتى سن ١٦ أو ١٨ ويعانى كثير من المدارس من مشكلة ترك التلاميذ للمدرسة قبل الانتهاء من الدراسة الثانوية •

(المترجم)

وعلى كل فلا يجوز أن تنتظر المدرسة حتى يهدد الطالب بترك المدرسة قبل مساعدته على ادراك العلاقة بين أهدافه التعليمية وأهدافه المهنية • ولابد من الربط بين التخطيط التعليمى والتخطيط المهنى على طول الخط • وكلما اختار الطالب مادة أو نشاطا مدرسيا معينا لابد له أن يأخذ فى اعتباره فائدة هذه المادة أو ذلك النشاط فى تحقيق أهدافه المهنية ، وكيف تسهم فى نمو شخصيته • وعندما يختار المواد أو النشاط المدرسى عليه أن يسأل نفسه أيها سيساعده على أن يحيا حياة أسعد ، وعلى أن يسهم فى سعادة مجتمعه ؟

المعلومات والحقائق المهنية

اختيار وتصفية المطبوعات

يجد بعض المدرسين صعوبة فى معرفة المصادر التى يمكن الحصول منها على المعلومات المهنية والبيانات المتعلقة بمعاهد التعليم والتدريب • ان أحد المصادر التى يمكن الاستعانة بها هو الأشخاص العاملون فى المهن المختلفة. وعلى القائمين بالتوجيه استكمال هذا المصدر بمجموعة أحسن اختيارها من الكتيبات والنشرات التى تعطى فكرة واضحة عن المهنة • كما يمكن الحصول من مصلحة العمل على معلومات خاصة عن مطالب العمل على المستوى المحلى ، أو الاقليمى وعن الأماكن التى يمكن أن يزورها الطلبة لمشاهدة العمال وهم يعملون فى عمل معين •

ومع كل هذا لابد أن يكون بالمدرسة مكتبة خاصة تحوى مصادر للمعلومات المهنية لكل من الطلبة وهيئة التدريس ، هذه المكتبة يجب أن تحوى مايأتى :

« كتبا ومطبوعات للطلبة ــ وسائل سمعية وبصرية ــ بيانات عن المعاهد التعليمية بأنواعها ، وعن برامج التدريب ومصادر الحصول على المنح والمساعدات المالية ــ مراجع خاصة بالمقررات المهنية ــ مراجع للمدرسين والمرشدين ــ مراجع لوحدات دراسية عن الخدمة العسكرية » •

هذه المراجع جميعها تحتاج الى عناية ودقة فى اختيارها (١) كما يجب فحصها من آن لآخر لاستبعاد غير الصالح منها ، حيث ان كثيرا من المعلومات

---

(١) Max F. Baer and Edward C. Roeber, Occupational Information, Its Nature and Use, Science Research Associates, Chicago, 1951.

فى هــذا الميدان تتغير مع الزمن وتصبح غير ذات موضوع ، ويمكن للطلبة الاستفادة من هذه المطبوعات اذا أمكن للمشرفين على المكتبة أن يجيبوا عن الاسئلة الآتية بالايجاب :

ـ هل كان لمؤلف الكتيب أو النشرة المؤهلات التى تسمح له بالكتابة عن تلك المهنة ؟

ـ هل حدد المؤلف المؤهلات والمطالب الرئيسية المؤدية الى النجاح فى العمل ؟

ـ هل بين للقارىء نوع التدريب المطلوب للحصول على هذا العمل ؟ هل أوضح ـ كلما دعت الحاجة ـ تفاصيل برنامج التدريب والمؤهلات المطلوبة للنجاح فى هذا البرنامج ؟

ـ هل حدد الوظائف التى تعتبر بابا لدخول هــــذه المهنة والوظائف الأخرى ذات الصلة بها ؟

ـ هل شرح المؤلف طبيعة العمل باسهاب يكفى لمساعدة الطالب على أن يحدد ما اذا كان فى العمل اليومى اشباع لميوله ؟

ـ هل شرح المؤلف ظروف العمل وملابساته ؟

ـ هل راعى فى وصفه وشرحه للعمل الفروق الاقليمية والصناعية التى قد تؤثر فى طبيعة العمل ؟

ـ هل حدد المؤلف بيانا بمستويات الأجور الحالية فى هذا الميدان ؟

ـ هل تناول الفرص الحالية للعمل فى هذا الميدان ؟

ـ هل ناقش المستقبل الاقتصادى وفرص الترقى والتعيين مستقبلا ؟

ـ هل تعرض لمميزات ومساوىء أو عيوب العمل ؟

ـ هل مضى على تأليف الكتيب خمس سنوات ؟ وهل مازالت معلوماته مطابقة للواقع حاليا ؟

ـ هل هذا الكتيب يغرى بالقراءة ؟ وهل يعجب التلاميذ ؟ وهل مستواه اللغوى يتناسب مع مستوى الطلبة الذين يقرءونه ؟

تنظيم مصادر المعلومات واعدادها لاستعمال الطلبة

ان الدقة فى اختيار وفرز مراجع مكتبة المعلومات المهنية وحده لا يكفى بل لابد من تنظيمها وتبويبها ، حتى يتمكن الطالب من العثور على ما يحتاج اليه منها بسهولة ٠



ولن يجد الموجه صعوبة كبيرة ، اذا ما كانت المراجع التى يستخدمها مجرد كتيبات أو نشرات غير مجلدة ، والمشكلة أنه حتى فى المكتبات الصغيرة يجد الموجه أنه يحتاج لاستعمال تشكيلة كبيرة من المراجع : لوحات ـ صور ـ معلقات ـ أفلام ـ أفلام ثابتة ـ كتالوجات ـ تواريخ حياة وسير ـ كتيبات ـ تقارير ـ كتب تتناول صناعات بأكملها ـ ومعلومات جارية منتخبة من مجلات

وجرائد للوحات الاعلانات والألبومات • لهذا السبب تصبح عملية تنظيم هذه المراجع عملية شاقة للغاية • ولكن أمين المكتبة يستطيع ـ بمساعدة الذين يستعملون المكتبة (لجنة من الأساتذة والطلبة مثلا) ـ أن ينظم المطبوعات غير المجلدة فى ملفات بطريقة تناسب حاجات المدرسة • أما الكتب والمجلدات فيمكن تبويبها حسب التنظيم الذى يستخدمه فى المكتبة ، مع عمل بطاقة لكل مرجع توضع فى الملفات مع المطبوعات غير المجلدة • ولابد من تخصيص وقت لأمين المكتبة يشرح فيه للطلبة طريقة استخدام المكتبة والمحافظة على ترتيبها • وبالاضافة الى هذا يجب وضع تعليمات عن استخدام هذه المراجع فى أماكن ظاهرة بالمكتبة •

وتستخدم معظم المدارس الثانوية نظاما أبجديا لتصنيف المراجـــع غير المجلدة ، ومع أن تصنيف مثل هذه المراجع بتلك الطريقة يوفر الكثـير من الجهد عند تدريب الطلاب على استعمالها ، فانها تخلق لأمين المكتبة مشكلة أخرى ، حيث ان لعدد كبير من المهن أكثر من اسم واحد ، ومن جهة أخرى فالطالب لا يســـتطيع بسهولة أن يدرك العلاقة بين المهنـة وغيرها • هاتان المشـــكلتان يمـــكن التغلب عليهما بتدريب التلاميذ على استخدام قاموس المهن (*) ، ويستطيع الطالب من القسم الأول من القاموس أن يحصل على وصف مختصر لواجبـــات ومسئوليات العمل ، وعلى رقم خاص بهذا العمل يستطيع القارىء بوســـاطته أن يستخرج من القسم الثـــانى من القـــاموس الأعمال ذات الصلة بهذا العمل ، وابتداء من القسم الرابع يتناول القاموس أسماء الأعمال التى تعتبر مدخلا للمهن المختلفة •

وقد بذلت محاولات متعددة لابتكار طريقة مبسطة تسهل للطالب عملية العثور على المرجع الذى يحتاج اليه (**) وادراك علاقة المهنة المعينة بغيرها

(*) هذا القاموس الأمريكى عبـــارة عن موســـوعة تضم بيانات تتناول مايزيد على أربعين ألف مهنة • وتبذل حاليا محاولات لتزويد المكتبة العربية بمثل هذا المرجع •

(المترجم)

(**) تعتبر هذه فى الواقع مشكلة كبيرة فى الولايات المتحدة بسبب العدد الهائل من النشرات والكتيبات والمراجع المهنية التى تصدرها النقابات والهيئات والمؤسسات وغيرها •

(المترجم)

من المهن ذات الصلة بها ، ومن هذه الطرق طريقة س٠ر٠أ (١) وطريقة ميتشيجان لتصنيف المراجع للمعلومات المهنية (٢) :

١ ـ طريقة S.R.A. س٠ر٠أ : وهى تسمح بتصنيف المطبوعات الى سبعة مجالات مهنية ، ثم توضع المطبوعات تحت كل قسم حسب النظام الأبجدى ، وأجرى هذا التقسيم بناء على دراسة لتصنيف الأعمال والميول للطلاب ٠

٢ ـ طريقة ميتشيجان : وهى طريقة تقوم على التقسيم المتبع فى قاموس المهن ، وتعتمد هذه الطريقة على النظام الأبجدى لتصنيف المطبوعات غير المجلدة فى ١٦٥ ملفا ٠

وهناك طريقة أخرى للتصنيف على أساس اختيار الميول المستخدم فى المدرسة ، فاذا كانت المدرسة تستخدم اختبار « كودر » للميول المهنية أمكن تصنيف المراجع المهنية تبعا لأقسام المجالات المهنية العشرة ، التى يتضمنها الاختبار ، وهذه الطريقة تمتاز بأنها تسهل للطلبة العثور على بيانات عن المهن المطلوبة بسهولة ، وفضلا عن ذلك تجمع المهن المترابطة بعضها مع بعض٠

وهناك طريقة أخرى للتصنيف تبعا للمواد الدراسية (٣) ، وهذه الطريقة تسهل للمدرس عملية الربط بين المواد الدراسية والمهن المختلفة ، ويستفيد الطلبة من هذه الطريقة لأنها تساعدهم على البدء فى دراسة المهن عن طريق المواد الدراسية المفضلة أو تلك التى يتفوقون فيها ، ومع هذا فهناك صعوبة فى تصنيف جميع المهن تبعا لهذه الطريقة فضلا عن أن الكثير منها يرتبط مباشرة بأكثر من مادة دراسية ٠

---

(١) John R. Yale, SRA. Occupational Filing Plan, Science Research Associates, Chicago, 1946.

(٢) Wilma Bennett, Michigan Plan for Filing and Indexing Occupational Information, Sturgis Printing Co., Sturgis, Mich., 1950.

(٣) Edward C. Roeber, Missouri Plan for Filing Unbound Materials on Occupations, University of Missouri, Columbia, Mo., 1950.

وأخيرا ، تبنى بعض المدارس طريقة تصنيف خاصة بها على أساس فصائل المهن أو الصناعات الرئيسية ، فاذا استخدمت الصناعات الرئيســية كأساس للتصنيف فانها تقيم نظام التصنيف على الصناعات التى تستخدم عمالا من خريجى المدرسة ، ويكمل هـــذا التصنيف قسم اضافى عن المهن الرئيسية • وتلجأ بعض المدارس الى زيادة فاعلية هذه الطريقة بتصنيف جميع المطبوعات غير المجلدة حسب توجيهات مكتب الاحصاء التابع لحكومة الولايات المتحدة الأمريكية ، أو حسب تنظيم قاموس المهن ، ومع أن اســـتخدام نظام الترقيم الرمزى (الكود) للملفات يبسط العملية ، الا أنه يحتاج لشرح واف حتى يستوعبه الطلبة • وهناك طريقة أخرى للتصنيف من ابتكار ادارة التعليم التابعة لولاية نيويورك (١) يســـتخدم فيها نظام الترقيم الرمزى للملفات (الكود) المبنى على أساس « قاموس المهن » •

اختيار المدارس والمعاهد والكليات

يفضل بعض الطلبة الاستمرار فى التعليم بعد المرحلة الثانوية لأنهم لا يستطيعون اتخاذ قرار بشأن اختيار مهنــة معينة • هـــؤلاء يحتاجون الى تشجيع كى يدرسوا أنفسهم ويستكشفوا طرق كسب العيش •

والبعض يتابع تعليمه بعد المدرسة الثانوية لغرض الحصول على ثقافة عامة ، ومعظم هؤلاء الطلاب يدرسون برامج كليـــات الفنون الحرة (الآداب والعلوم) • وهناك قلة من الطلاب لا يهتمون بمسألة كسب العيش (طبقة غنية) • وهناك من الطلبة من يكون قد اتخذ قرارا بشأن مستقبله المهنى ولكنه يرى أن المهنة التى اختارها تحتاج الى قليل من تدريب جامعى خاص •

وتبقى بعد ذلك تلك الفئة من الطلبة الذين يتابعون تعليمهم العالى بعد المدرسة الثانوية كى يعدوا أنفسهم لمهنة معينة • وهم ولا شك قد حددوا الطريق لمهنة يكتسبون بها عيشهم • ولكنهم يحتاجون الى مساعدة فى اختيار المواد الدراسية وأوجه النشاط المدرسى التى تساعدهم على تحقيق أهدافهم • وهم يحتاجون أيضا الى من يعاونهم على اختيار الوسائل التى تساعدهم على تفهم أنفسهم والعالم المحيط بهم•وهم أيضا يستفيدون من التعليم العالى العام.

---

(١) New York State Department of Education Plan, Chronicle Press, Moravia, N.Y., 1950.

وعلى كل طالب فى كل فئة من الفئات السابقة أن يراعى ظروفه الخاصة قبل اختيار نوع التعليم الذى يناسبه • وهذا معناه أنه لابد أن يعرف بطبيعة الحال ما يبغيه من دراسته العالية قبل أن يختار المعهد الذى سيلتحق به • عندئذ فقط يستطيع أن يحدد أنسب المعاهد التى تعينه على تحقيق أهدافه • وقد تناولنا فى الفصلين الرابع عشر والخامس عشر وصف الأساليب التى يمكن أن يستخدمها المرشد فى معاونة الطالب على اتخاذ قراراته • وقدمنا مقترحات للعمل مع الطلبة على أسس فردية فى الفصل الثالث عشر •

ويحتاج الطلبة الى معلومات متنوعة قبل اختيار المعهد أو الكلية العالية • فهم يحتاجون الى معلومات عن تسهيلات السكن وعن طلبة المعاهد العالية وحياتهم الاجتماعية ، والمنح الدراسية ، والقروض المالية ، وفرص العمل بعض الوقت ، وعن شروط القبول وعن اعتماد الولاية للمعهد • ويحتوى الدليل الخاص بالكليات والمعاهد على بعض هذه المعلومات • ويمكن الحصول على بعض المعلومات من طلبة الجامعة وهيئة التدريس بها • ومن المراجع المذكورة فى نهاية هذا الفصل كثير من المعلومات •

واذا ما أتم المرشد جمع البيانات المناسبة عن المدارس والجامعات والمعاهد العالية فان عليه أن ينظمها لاستعمال الطلبة • وعادة يجد الطلبة مايحتاجون اليه من معلومات بسهولة اذا ماصنفت الكتب والكتيبات والكتالوجات فى قسم خاص بالمكتبة تحت عناوين مثل :

- تقارير ونشرات هيئات الاجازة والتراخيص *
- برامج التلمذة الصناعية والمدارس الفنية •
- المدارس التجارية •
- مدارس التعليم بالمراسلة •
- المنح الدراسية والمساعدات المالية •
- الكليات الصغرى **

(*) هيئات معتمدة من الحكومة مهمتها تقويم المعاهد والكليات بناء على مستويات معينة ثم الترخيص لها واعتمادها كهيئات علمية معترف بها • (المترجم)

(**) كليات جامعية مدة الدراسة بها عامان • (المترجم)

- كليات الفنون الحرة ·
- كليات المعلمين ·
- الجامعات (وتضم الكتالوجات والنشرات الخاصـــة بالمعاهد المتعددة الغرض) · وبالرغم من أن هذه المراجع قد تكون منظمة تنظيما تاما الا أن الطلبة يحتاجون الى تعلم طرق استعمال الكتالوجات المدرسية ومقارنة معـلوماتها بتقارير هيئـة الاجازة والتراخيص · ويستطيع المرشد أن يساعد الطالب على التفكير الناقد فى المعاهد التى تقـدم برامج التدريب فى الميـــدان الذى اختاره عن طريق اثارة أسئلة كالأسئلة الآتية * ·

- هل المعهد معتمد ومرخص به من هيئة معروفة لتقديم برامج للتدريب فى الميدان الذى اختاره الطالب ؟
- كيف يقارن عمل المعهد فى ميدان تخصصه بغيره مما تقدمه المعاهد الأخرى المماثلة ؟
- ماهي الميادين الأخرى التى يمكن أن يلتحق بها الطالب بهذا المعهد ؟
- هل يعمل بالبيئة التى يعيش فيها الطالب خريجون فى هذا المعهد ؟ لماذا تسعى المؤسسات الى استخدام خريجى هذا المعهد فى هـــذا الميدان ؟
- ماهو رأى الخريجين فى البرامج التى يقدمها هذا المعهد ؟ هل تمكنوا من الحصول على عمل بسهولة مثل خريجى المعاهد المشابهة ؟

الخدمة العسكرية وأثرها فى التخطيط التعليمى

كثيرا ما تتأثر الخطة التعليمية التى وضعها الطالب لنفســه بسبب الخدمة العسكرية · وبالرغم من أنه يدرك تماما حاجـــة الدولة الى الدفاع

(*) نسبة كبيرة من الجامعات والكليات والمعاهد العاليـــة الأمريكية تتبع هيئات أو مؤسسات أهلية · (المترجم)

العسكرى فقد لا يشعر بارتياح نحو التجنيد • ومعظم أمثال هـــذا الطالب يكونون على وشك بدء حياتهم العملية أو الاعداد لها • وهناك ولا شك من لا يفهمون أو لا يتقبلون الحاجة الى الخدمة العسكرية • وبعضهم ينظر اليها على أنها مجرد مضيعة للوقت • والبعض الآخر من الذين ليس لهم أى أهداف تعليمية أو مهنية يضيعون الوقت ويخفقون فى الاستفادة من الفرص التى تهيئها لهم القوات المسلحة •

كل هـــذه المشكلات تشغل بال القادة العسكريين والتربويين • وقد تعاون هؤلاء القادة فى تهيئة الفرص التعليمية القيمة لأفراد القوات المسلحة كما تعاونوا فى اصدار الكتب والمطبوعات والأفلام المتحركة والثابتة واقامة مراكز للتوجيه لاعداد الأفراد المجندين للخبرات والأعمال العسكرية • ويواجه مدرسو المدارس الثانوية والمرشدون الذين يستخدمون هذه الوسائل مشكلة كبيرة • فان من واجبهم أن يساعدوا التلاميذ على تقبل الخدمة العســكرية والاستفادة منها •

وبوسع المدرسين والمرشدين مساعدة التلاميذ ـ عن طريق الوحدات الدراسية وخدمات التوجيه الجمعى والارشاد الجماعى والفردى ـ على استكشاف أسئلتهم الخاصة واستخدام الوسائل المذكورة • ومن الأسئلة التى يحتاج الطلبة للاجابة عنها :

ـ ماسبب حالة التوتر التى تسود العالم الآن ؟
ـ لماذا يجب أن نعد أنفسنا للدفاع عن وطننا ؟
ـ ماهى مسئولياتنا فى الكفاح العالمى ؟
ـ ماهى مسئولية الشعب فى هذه الأيام ؟
ـ ماالذى يحدث للشخص عندما يدخل العسكرية ؟
ـ ماالذى تنتظره القوات المسلحة من الجندى ؟
ـ ماهى الفرص التى تتاح للجندى فى اختيار الأعمال العسكرية ؟
ـ ماهى برامج التدريب العسكرى التى تتصل أكثر من غيرها بأهداف الطالب المهنية ؟
ـ ماهى الفرص التعليمية المتاحة لرجال الجيش ؟
ـ ماهى فرص الحصول على مهنة فى القوات المسلحة ؟

- هل يتزوج الانسان قبل أن يدخل العسكرية ؟ ماهو شعور الفتاة نحو الشخص الذى جعلها تشعر أن واجبها الوطنى أن تتزوجه قبل أن يلتحق بالخدمة العسكرية ؟ كيف يصل الانسان الى القرار الذى يحدد موعد زواجه ؟

- ماهى فرص النساء فى الجيش ؟

والواقع أن مشكلة التجنيد تشغل بال طلبة الجامعة والمدارس الثانوية ٠ وهم فى حاجة الى معلومات وتفسير لها ٠ ان مسئولية مدرس المدرسة الثانوية تهيئة الطلبة للخدمة العسكرية ٠ ولتحقيق هذا الغرض يمكن اعداد وحـــدة دراسية ضمن احدى المواد الاجبارية المقررة على طلبة الصف الثانى أو الثالث الثانوى ٠ هذا بالاضافة الى خدمات التوجيه الجمعى والارشاد ٠

ولكن تحقيق ذلك كله لا يتم الا بتخطيط دقيق وباستخدام الوســائل المعينة وتخصيص وقت كاف للارشـــاد النفسى ٠ ومن الضرورى أن تكون القيادة الموجهة لهذا البرنامج مسئولية مشتركة فى لجان التوجيـــه والمنهج المدرسى ٠

BIBLIOGRAPHY

READING MATERLIAS FOR STUDENTS

1. American Library Association, 50 E. Huron St., Chicago 11, Ill. (a general source from which the staff may obtain recommendations for specific materials).
2. Bellman Publishing Co., 83 Newbury St., Boston, Mass., *Vocational and Professional Monographs,* also *Occupational Trends* (a bimonthly magazine dealing with opportunities in the various fields).
3. B'nai B'rith Vocational Service Bureau, 1424 16th St., N.W., Washington 6, D. C., *Want to Read* (occupational bibliographies), *Career News* (reports on trends), *Careers in Retail Business Ownership and Occupational Orientation Charts.*
4. *Charm* magazine, 575 Madison Ave., New York 22, N. Y., *Fact Sheets* (occupational information and bibliographies for women interested in employment in business).
5. E. P. Dutton & Co., 300 4th Ave., New York, N. Y., *Career*

Books (descriptions of occupations in considerable detail).

6. *Glamour* magazine, 420 Lexington Ave., New York, N. Y., *Fact Sheets* on occupations, *A College Major's Chart*, and *Job Kit.* (Every issue carries articles on women's occupations. These reprints are very inexpensive.)
7. Harper and Brothers, 49 E. 33rd St., New York 16, N. Y., *Picture Facts Books.*
8. Institute for Research, 537 S. Dearborn St., Chicago, Ill., *Career Research Monographs* and *Career Charts.*
9. Longmans, Green & Co., 55 5th Ave., New York, N. Y. (series of books on important American industries).
10. *Mademoiselle*, 575 Madison Ave., New York, N. Y. (Every issue carries occupational information for women. Inexpensive reprints are made available to individuals and schools; the publishers also provide an information service for answering readers' questions).
11. Morgan, Dillon and Co., 6431 Ravenswood Ave., Chicago 4, Ill., *Success Vocational Information Series.*
12. National Urban League, 1133 Broadway, New York 10, N. Y., *Negro Heroes.*
13. Occupational Index, Inc., New York University, Washington Square East, New York 3, N. Y., *Occupational Abstracts.*
14. Reference Library, The Quarrie Corporation, 35 East Wacker Drive, Chicago, Ill., *Vocational Monographs.*
15. Row, Peterson & Co., 1911 Ridge Ave., Evanston, Ill., *Way of Life Series.*
16. Science Research Associates, 57 W. Grand Ave., Chicago 10, Ill., *Occupational Briefs, American Job Series* of monographs, picture series of *Jobs in Action, Life Adjustment Booklets,* and *Guidance Index* (occupational bibliography).
17. *Seventeen* magazine, 11 West 42nd St., New York, N. Y. (Issues often carry feature articles on women's occupations. Inexpensive reprints are available for distribution.)
18. Splaver. Sarah, *Occupational Books, An Annotated Bibliography,* Bibliography Press, Washington, D. C., 1952. (Book presents alphabetical list of books by occupations.)
19. U. S. Government Publications, Superintendent of Documents, Washington 25, D. C.:

   Description of Professions, National Roster of Scientific and Specialized Personnel, U. S. Employment Service (free).

Job Descriptions, U. S. Employment Service.

Occupational Briefs, National Roster of Scientific and Specialized Personnel, U. S. Employment Service (free).

Occupational Monographs and Guidance Leaflets, U. S. Office of Education, U. S. Department of Health, Education and Welfare.

Occupational Outlook Division Series, Bureau of Labor Statistics, U. S. Department of Labor.

Women's Bureau, U. S. Department of Labor, charts and occupational pamphlets.

20. Vocational Guidance Manuals, Inc., 45 W. 45th Street, New York 19, N. Y. *National Vocational Guidance Manuals.*
21. Western Personnel Institute, 30 N. Raymond St., Pasadena, Calif. (occasional briefs for college students).

AUDIO-VISUAL MATERIALS

1. Bell and Howell Co., 7108 McCormick Rd., Chicago 45, Ill.
2. Carl Mahnke Productions, 215 E. 3rd St., Des Moines, Iowa.
3. Columbia University Press, 2960 Broadway, New York 27, N. Y.
4. Educators Progress Service, Randolph, Wisc., *Educators Guide to Free Films* and *Educators Guide to Free Filmstrips.*
5. Coronet Productions, 65 E. South Water St., Chicago 1, III.
6. Educational Screen, 64 E. Lake St., Chicago, Ill., *Blue Book of 16 mm Films.*
7. Educational Film Library Association, 1600 Broadway, New York, N. Y. (clearinghouse of information on audio-visual materials).
8. Encyclopaedia Britannica Films, Inc., 1841 Broadway, New York, N. Y.
9. Hamilton Co., 225 Lafayette St., New York, N. Y.
10. Society for Visual Education 1345 W. Diversey Blvd., Chicago, Ill. (film strips).
11. U. S. Office of Education, U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Washington, D. C., *U. S. Government Films for Schools and Industry* (free).
12. H. W. Wilson Co., 950 University Ave., New York 52, N. Y., *Educational Film Guide :* I—Motion Pictures, and II—Film Strips.

EDUCATIONAL INSTITUTIONS, TRAINING PROGRAMS, AND FINANCIAL AID (Labor unions and professional societies also may be consulted for facts on specific occupations.)

1. *Apprenticeship Training Services,* Bureau of Apprenticeships, U. S. Department of Labor, Washington, D. C. (free publications on apprenticeable trades).
2. *Approved Technical Institutes,* National Council of Technical Schools, Washington, D. C., 1950.
3. Brumbaugh, A. J., *American Universities and Colleges,* Amercian Council on Education, Washington, D. C., 1948.
4. *Educational Directory,* Part III—Higher Education, U. S. Office of Education, U. S. Government Printing Office, Washington, D. C. (published annually).
5. *Federal Scholarship and Fellowship Programs and Other Government Aids to Students,* Library of Congress, Washington, D. C., 1950 (free).
6. Feingold, S. N., *Scholarships, Fellowships and Loans,* Bellman Publishing Co., Boston, Mass., 1949.
7. Greenleaf, W. J., *Guide to Occupational Choice and Training,* U. S. Office of Education, U. S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1947.
8. *Guide to Scholarships,* New York Federation Employment Service, 67 W. 47th St., New York, N. Y.
9. *Home Study Blue Book,* National Home Study Council, Washington, D. C., 1951 (free).
10. Hurt, H. W., *College Blue Book,* C. E. Burchel and Associates, Yonkers, N. Y., 1950.
11. Plant, R. L., *Opportunities in Inter-Racial Colleges,* National Scholarship Service and Funds for Negro Students, New York, N. Y., 1951.
12. *Physically Impaired A Guidebook to Their Employment,* Association of Casualty and Security Executives, New York, N. Y., 1946.

SPECIAL REFERENCES FOR VOCATIONS COURSES

1. Brewer, John M., and Landy, Edward, *Occupations Today,* Ginn, Boston, 1949.
2. Christensen, T. E., *Getting Jop Experience,* Science Research Associates, Chicago, 1947.
3. Detjen, Mary F., and Detjen, Edwin W., *Your High School Days,* McGraw-Hill, New York, 1948.

4. ———, *Your Plans for the Future,* McGraw-Hill, New York, 1947.

5. *Dictionary of Occupational Titles.* U. S. Employment Service, Government Printing Office, Washington, D. C. (revised periodically).

6. Dreese, Mitchell, *How to Get the Job,* Science Research Associates, Chicago, 1947.

7. Endicott, Frank S., *Vocational Planning,* International Textbook Co., Scranton, Pa., 1948.

8. Frankel, Alice H., *Handbook of Job Facts,* Science Research Associates, Chicago, 1948.

9. Hahn, Milton E., and Brayfield, Arthur H., *Job Exploration Workbook and Occupational Laboratory Manual,* Science Research Associates, Chicago, 1945.

10. Hamrin, S. A., *4-Square Planning for Your Career,* Science Research Associates, Chicago, 1946.

11. Kitch, D. E., *Exploring World of Jobs,* Science Research Associates, Chicago, 1952.

12. Kitson, Harry D., *I Find My Vocation,* McGraw-Hill, New York, 1947.

13. Kuder, G. F., and Paulson, Blanche B., *Discovering Your Real Interests,* Science Research Associates, Chicago, 1949.

14. Lindquist, E. F., and Van Dyke, L. A., *What Good Is High School ?* Science Research Associates, Chicago, 1948.

15. Newson, N. W., Douglass, H. R., and Dotson, H. L., *Living and Planning Your Life,* Harper, New York, 1952.

16. *Occupational Outlook Handbook,* Bureau of Labor Statistics, U. S. Department of Labor, Government Printing Office (revised periodically).

17. *Planning My Future, High School Life, Discovering Myself, Toward Adult Living* and *About Growing Up,* National Forum, Inc., 407 S. Dearborn, Chicago, 1950 (five books with supporting charts).

18. Schloerb, L. J., *School Subjects and Jobs,* Science Research Associates, Chicago, 1950.

19. Taylor, Florence, *Why Stay in School ?,* Science Research Associates, Chicago, 1948.

20. Warner, W. L., and Havighurst, R. J., *Should You Go To College ?,* Science Research Associates, Chicago, 1948.

21. Wolfbein, S. L., and Goldstein, Harold, *Our World of Work,* Science Research Associates, Chicago, 1951.

22. Worthy, James C., *What Employers Want,* Science Research Associates, Chicago, 1950.
23. Yoder, Dale, *You and Unions,* Science Research Associates, Chicago, 1951.
24. *Your High School Record—Does It Count ?,* South Dakota Press, Vermillion, S. D., 1945.

REFERENCES FOR COUNSELORS AND TEACHERS

1. Baer, Max F., and Roeber, Edward C., *Occupational Information, Its Nature and Use,* Science Research Associates, Chicago, 1951.
2. Forrester, Gertrude, *Methods of Vocational Guidance,* D. C. Heath, Boston, 1951.
3. Friend, Jeannette C., and Haggard, E. A., *Work Adjustment in Relation to Family Background,* Stanford University Press, Stanford, Calif., 1948.
4. Hahn, M. E., and Brayfield, A. H., *Occupational Laboratory Manual for Teachers and Counselors,* Science Research Associates, Chicago, 1945.
5. Shartle, Carroll L., *Occupational Information · Its Development and Application,* Prentice-Hall, New York, 1952.

REFERENCES FOR A TEACHING UNIT ON MILITARY SERVICES

1. *A Career as a WAC,* Recruiting Office, 403 Tenth St., N. W., Washington, D. C., 1951.
2. *Army Occupations for Young Men and Women,* Adjutant General of the Army, Department of Defense, Washington 25, D. C., 1951.
3. *Career Woman, U. S. Navy,* Recruiting Officer, 1400 Pennsylvania Ave., N. W., Washington, D. C., 1950.
4. *Catalog of United States Armed Forces Institute,* United States Armed Forces Institute, Madison 3, Wisc.
5. *Counseling College Students During the Defense Period,* U. S. Office of Education, Superintendent of Documents, Government Printing Office, Washington 25, D. C., 1952.
6. *Counseling High-School Students During the Defense Period,* U. S. Office of Education, Superintendent of Documents, Government Printing Office, Washington 25, D. C., 1952.
7. Horchow, Reuben, *How To Get Ahead in the Armed Forces,* The Country Life Press, Garden City, N. Y., 1951.

8. *Marine Corps Institute Handbook,* Recruiting Aids Section, Headquarters, U. S. Marine Corps, Washington 25, D. C.
9. *Pre-Military Orientation, Are You Ready for Service? Series,* Coronet Films, 65 E. South Water St., Chicago 1, Ill. (a series of 14 films which may be used individually or in series).
10. *Stay in School,* Recruiting Office, 1400 Pennsylvania Ave., N. W., Washington, D. C., 1951.
11. *Students and the Armed Forces,* U. S. Department of Defense, Superintendent of Documents, Government Printing Office, Washington 25, D. C., 1952.
12. *The Armed Forces and My Life Plans, A Unit for High School Students* (prepared under the direction of the Defense Committee, North Central Association of Secondary Schools and Colleges) American Council on Education, Washington, D. C., 1955.
13. *The Armed Forces and Your Life Plans: Teacher's Handbook* (prepared under the direction of the Defense Committee, North Central Association of Secondary Schools and Colleges) American Council on Education, Washington, D. C., 1955.
14. *U. S. Air Force Occupational Handbook,* Division of Training, School Relations Section, Headquarters, U. S. Air Force, Washington 25, D. C., 1951.
15. *U. S. Army Occupational Handbook,* Recruiting Office, 403 Tenth Street, N. W., Washington, D. C., 1952.
16. *U. S. Navy Occupational Handbook,* Recruiting Offices, 1400 Pennsylvania Ave., N. W., Washington 25, D. C., 1950.
17. Vincent, W. S., and Russell, J. E., *You and the Draft,* Science Research Associates, Chicago, 1951.
18. *Youth's Responsibility for National Security,* Guidance Department, State Department of Education, Concord, N. H., 1951 (an orientation unit and series of 125 colored slides).

١٧ مصادر البيئة



رأينا فى الفصل الأول أنه عندما أدركت المدرسة أنها تحتاج الى من يعاونها على مساعدة التلميذة فى مشكلة القراءة لجأت الى ناظر المدرسة والى المدرس السابق للطالبة وقرر الجميع أنهم فى حاجة الى مساعدة والدى الطالبة لحل المشكلة • وبعد مقابلة الوالدين قرر الجميع احالة التلميذة الى أخصائى القراءة فى كلية المعلمين القريبة من المدرسة • ونصحهم الأخصائى بعرض التلميذة على أخصائى العيون للكشف على عينيها • ولا يتسع المقام هنا لتلخيص الخطوات التى اتخذتها المدرسة لاستغلال مصادر البيئة بنجاح لمساعدة التلميذة •

ويعمل كثير من المدرسين فى مدارس شبيهة بالمدرســـة التى كانت تعمل بها هذه المدرسة • ومن واجبهم أن يستخدموا المصادر التى يستخدمها غيرهم من المدرسين لمســـاعدة الأطفال ولمعرفة الأشخاص المتخصصين الذين يمكنهم مساعدة المدرس على حل مشكلات الأطفال • وحتى المدرسون الذين يعملون بمدرسة بها أخصـــائيون يحتاجون أيضـــا الى خدمات أخصائيين ومؤسسات أخرى خارج المدرسة •

وسنعالج فى هذا الفصل مشكلات ثلاثا :

١ ـ التعرف الى الأطفال الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة •

٢ ـ التعرف الى مصادر البيئة •

٣ ـ استخدام مصادر البيئة المختلفة •

التعرف الى الأطفال الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة

يستطيع المدرسون أثناء تعاملهم اليومى مع الأطفال اكتشاف الكثيرين منهم ممن يحتاجون الى خدمات المتخصصين • وقد يوجد فى نفس الفصول أطفال فى حاجة الى مساعدة خاصة ولكن المدرس لا يشعر بذلك • والأسئلة التالية أعدت لمساعدة المدرسين على التعرف الى هؤلاء التلاميذ •

وقد يجـــد المدرس فى فصوله عدة تلاميذ يحتاجون الى خـــدمات المتخصصين اذا درس تلاميذه بعناية فى ضوء هذه الأسئلة وسيجد كذلك أطفالا على تكيف سليم يمكن أن يستفيدوا من مساعدته الخاصة •

النضج

ـ هل التلميذ أصغر أم أكبر من زملائه بدرجة ملحوظة ؟ على المدرسين أن يعرفوا أسماء جميـــع التلاميذ الذين بينهم وبين متوسط العمر سنة أو أكثر •

الحالة البدنيـــة

ـ هل لاحظت شيئا غير عادى على الحالة الصحية العامة للتلميذ ؟ ان أى حالة شك يجب تحويلها الى الطبيب ليقوم بفحص طبى شامل •

- هل يتعب بسرعة ؟ بعض التلاميذ ينامون وهم جلوس على مكاتبهم •

- هل التلميذ يصاب بعاهات جسمية تقلقه ؟ قد تكون هذه العاهات حادة أو غير حادة ولكنه مادام يشعر بأنها حادة فسيؤثر شعوره هذا في درجة تكيفه •

التكيف الدراسي

- هل هو تلميذ متخلف ؟ ويكون التلميذ متخلفا اذا بقى فى صفه فى وقت انتقل فيه زملاؤه الى الصف التالى •

- هل يعمل بجد ، ومع هذا تقديراته ضعيفة ؟

- هل هناك تناقض بين قدراته التى قام المدرس بقياسها وبين مستوى تحصيله ؟ هل هو غير راض عن مستوى تحصيله ؟

- هل يخشى أن يحاول عمل أشياء جديدة بنفسه ؟ هل هو من النوع الذى يسهل تثبيط عزيمته ؟ هل يستسلم لليأس دون أى محاولة منه لانجاز العمل ؟

- هل يعانى صعوبة كبيرة فى المواد التى تحتاج الى مهارة خاصة أو هل تنقصه مهارات الاستذكار ؟ هل يعانى من مادة دراسية معينة أكثر من غيرها ؟

- هل يبدو عليه الكسل أو الاهمال فى مواجهـــة وتحمل مسئولياته وتنفيذها فى وقتها المحدد ؟

- هل يظهر عليه عدم المبالاة أو الاكتراث بالعمل المدرسى ؟

التكيف الاجتماعى

- هل يجد صعوبة فى تقبل زملائه ومدرسيه له ؟

- هل له أصدقاء مقربون من بين زملائه فى الفصل ؟ من هم هؤلاء الأصدقاء ؟ كيف تتأثر بهم علاقاته مع المجموعة ؟

- هل يفضل العمل أو اللعب وحده ؟

- هل هـــو خجول متباعد ؟ وهل ينسحب من صـحبة التلاميذ ؟ ألا يشترك فى اللعب ؟ هل هـو آخر من يختاره الزملاء ؟ هل من النادر أن يشترك فى مناقشات الفصل ؟

- هل هو الطفل الذى يتمادى فى جذب أنظار زملائه فى الفصل أو غيرهم من الراشدين ؟ هل هو التلميذ المعجب بذاته فى المدرســة مثلا ؟

- هل لديه اتجاه غير تعاونى ؟

- هل هو طفل قاس حقود خبيث مؤذ ؟

- هل يشـــترك كثـــيرا فى أعمال يدينه المجتمع من أجلها كالسرقة والكذب مثلا ؟

- هل يهرب دائما من المدرسة ؟

التكيف الانفعالى

- هل يتمادى فى أحلام اليقظة ؟

- هل هو هادىء ومؤدب أكثر من اللازم ؟

- هل يتحدث كثيرا عن المخاوف أو يظهر احساسا عميقا بالذنب ؟

- هل يتميز ســـلوكه بالقلق والعصبية وقضم الأظافر والبكاء لأقل الأسباب أو رعشة العين ... الخ ؟

- هل من السهل استثارته ؟

- هل هو سريع الغيرة من غيره من الأطفال فى البيت والمدرسة ؟

- هل كثيرا مايبدو مكتئبا أو مهموما ؟

- هل هو كثير الشك فى غيره ؟

وفى استخدام قائمة الأسئلة هذه للتعرف الى الأطفال الذين هم فى حاجة الى مساعدة خاصة يجب أن يدرك المدرس خطورة نعته الطفل بصفة الشذوذ

لمجرد ظهور شيء من الانحراف في سلوكه • وبدلا من ذلك لابد من تشجيع المدرس على استخدام أساليب دراسة التلميذ التى وردت فى الفصول من ٥ ـ ٩ للوصول الى المام شامل بالمشكلة • وأحيانا تكون الانطباعات الأولى مضللة : فما قد يبدو للوهلة الأولى مشـــكلة خطيرة يصبح مشكلة أقل خطرا عندما يحصل المدرس على معلومات أخرى ويدرك العلاقات التى تربط القوى المختلفة المؤثرة فى الطفل • وفضلا عن ذلك فقد يجد طفلان يتشابهان فى سلوكهما (فى احدى النواحى الموضحة بالقائمة آنفة الذكر) ولكن أحدهما يحتاج الى خدمات أحد الأخصائيين • أما الآخر فربما يتمكن من حل مشكلاته لأن لديه



من نواحى القوة الأخرى فى شخصيته ما يســـاعده على التغلب على تلك المشكلات • ولذا عندما يحاول المدرس التعرف الى الأطفال الذين فى حاجة الى مساعدة خاصة عليه أن يتذكر دائما أن الطفل عبارة عن كل متكامل •

لاحظ أحد المدرسين مثلا أن هناك طفلا على درجة كبـــيرة من الهدوء والأدب بالنسبة لأطفال الصف الثانى الاعدادى وبخاصة أنه كان يعرفه فى الســـنة السابقة طفلا نشطا كله حيوية ، واكتشف المدرس بعد ذلك أنه

يستعيد صحته بعد أن عانى من حمى روماتيزمية حادة · ولهذا كان مرغما على أن يحذر من اضافة عناء لا ضرورة له على قلبه الذى لم يزل ضعيفا · وقد وجد المدرس أن حالته النفسية طيبة وأنه يتبع تعليمات طبيبه الخاص بدقة ـ لهذا كله قرر المدرس أن هذا التلميذ لا يحتاج لمساعدة خاصة ·

وفى نفس الوقت كانت لتلميذة أخرى حالة مشابهة ، فقد كانت هى الأخرى ممتلئة حيوية ونشـــاطا فى الصف الأول الاعدادى ولكنها أصبحت كثيرة الهدوء فى الصف الثانى · وقد اكتشفت مدرستها أن هناك مشكلات خطيرة قد صاحبت هذا التغير فى سلوكها · ففى أثناء العطلة الصيفية قتل والدها فى حادث سيارة ، وعقب هذا الحادث انتقلت مع أخيها الى منزل أسرة والدتها · وعادت والدتها الى الجامعة لاكمال دراستها تمهيدا لالتحاقها بعمل · وقاست التلميذة من كثرة التفكير فى فقد والدها وكانت تعانى من الوحـــدة بسبب بعد والدتها عنها بل وكانت تشعر برعب دائم من التفكير فى احتمال حدوث شىء لوالدتها فتفقدها هى الأخرى · ولاحظت مدرستها ذلك فأحالتها الى المرشد الذى ساعدها على التحدث عن مشكلاتها وتعاون معه الأخصائى الاجتماعى بمكتب توجيه الأسرة فكان يعمل مع الوالدة وأبويها بينما كان المرشد يعمل مع التلميذة ·

التعرف الى مصـــادر البيئة

يوجد غالبا فى الحى الذى تقع فيه المدرسة مصادر للتوجيه يمـــكن استغلالها عند الحاجة لمساعدة التلاميذ · ومن خارج حى المدرسة يمكن الحصول عادة على خدمات أخرى عنـــد الحاجة · ومن المؤسف أن كثيرا من المدرسين لا يعرفون تلك المصادر وبالتالى لا يحصل تلاميذهم على المساعدات الفنية التى تلزمهم ·

ولكى ينجح المدرس أو المرشد فى أحالة الأطفال المحتاجين الى خدمات خارجية تلزمهم معلومات عن طبيعة تلك الخدمات والطريقة التى يعمل بها كل متخصص · هـــذه المعلومات ضرورية عند التفاهم مع التلميذ أو والده أو مدرسيه فى موضوع احالته الى الجهة المختصة · وقبل توضيح السبب فى الاحالة لأحد هؤلاء ، لابد أن يكون المدرس أو المرشد على علم بالأخصائى الذى سيتصل به لتحويل الحالة اليه · وفى حالة ما يكون هذا الأخصائى غير قادر على تقديم المساعدة المطلوبة فلابد من استشارته بشأن جهة أخرى يمـــكن أن نحصل منها على هذه المساعدة ·

ويمكن للمدرسة أن توفر الوقت بعمل كتالوج يحوى بطاقة لكل مصدر من مصادر البيئة ويحفظ هذا الكتالوج فى مكتب المرشد أو الناظر • ويمكن توفير الوقت أيضا اذا أمكن تبادل المعلومات الخاصة بهذه المصادر مع المدارس الأخرى • كما يمكن عمل الكتالوج المذكور تدريجيا باضافة بطاقات جديدة بعد استعمال خدمات كل مصدر من هذه المصادر أو عن طريق قيام المدرسين بعمل مسح للبيئة تستكمل بياناته بعد ذلك تدريجيا مع استعمال خدمات كل مصدره ، ويجب أن تحوى البطاقة الخاصة بكل مصدر البيانات الآتية :

١ ـ طبيعة الخدمات التى تتوافر فى المركز •

٢ ـ اسم ورقم تليفون الشخص المختص الذى يمكن الاتصال به عند الحاجة الى خدمات المركز •

٣ ـ أسماء موظفى المدرسة الذين استعانوا بخدمات هذا المصدر •

٤ ـ مقترحات بخصوص استخدام المصدر فى المستقبل •

وبازدياد معرفة أعضاء هيئة المدرسة بالمصادر المختلفة وخبرتهم بطريقة استخدامها يصبح من الممكن التعرف الى عدد أكبر من التلاميذ الذين يمكنهم الاستفادة من الخدمات التى تتوافر فى البيئة •

أنواع مصـــادر البيئة

بالرغم مما قد يوجد من خلاف فى مجال الخدمات بين بيئة وأخرى فان مصادر الخدمات التى سنتناولها فى هذا الفصل يمـــكن توافرها فى معظم البيئات المدرسية • ولكن ليس من الضرورى أن يكون لكل هيئة من الهيئات التى سنشير اليها فرع أو مكتب فى كل مدينة أو قرية • ولهذا سيجد المدرس الذى يعمل فى مدرسة صغيرة أنه مضطر لتحويل بعض تلاميذه الى أقرب مدينة لتقديم الخدمات اللازمة لهم •

وفى هذا الفصل سنتناول دون اسهاب بعض المصادر مثل : أخصائى الارشاد والتوجيه المدرسى، الأخصائى النفسى، الأخصائى الاجتماعى ،والمدرس الزائر ، وطبيب المدرسة ، وممرضة المدرسة ، وأخصائى التدريس العلاجى • ويجب أن يعرف المدرس ـ أينما وجد هؤلاء الأخصائيون ـ الخدمات الفنية

التى يقدمها كل منهم وأن يطلب مشورتهم ومساعدتهم قبل أن يحول الحالة الى أخصائيين غيرهم فى البيئة ٠

المدرسون كمصادر خاصة للتوجيه

على ناظر المدرسة أن يستعين بهيئة المدرسة ـ ربما عن طريق لجنـــة التوجيه ـ على عمل مسح شامل لهيئة التدريس.فكثيرا مايكون بينهم أشخاص متخصصون فى خدمات ذات فائدة للتلاميذ ولا يعرف عنها شيئا ٠ وقد يكون بينهم الأخصائى الاجتماعى أو الأخصـــائى النفسى المدرسى أو أخصـــائى علاج عيوب القراءة أو المرشد ٠ وكثيرا ما نجد من بين مدرسى اللغة من هو حاصل على تدريب أو خبرة خاصة فى علاج عيوب القراءة ، وعلى استعداد للمساعدة فى علاج بعض الحالات الخاصة ٠

وفى المناطق التعليمية الصغيرة كثـــيرا ما يتعاون مدرسو المستويات المختلفة مع بعضهم بعضا ، ففى مثل هذه الجهات كثيرا مانجد مدرسى المرحلة الابتدائية على استعداد لمساعدة زملائهم فى المرحلة الثانوية فى علاج حالات عيوب القراءة كمـــا نجد مدرسين من المدارس الثانوية على استعداد لتقديم المساعدة لزملاء المرحلة الابتدائية فى المشكلات المتصلة بالعلوم أو الرياضيات أو المواد الاجتماعية أو اللغة ٠ وقد عرفنا مثلا كيف يستعين الموجهون ورواد الفصول بأعضاء هيئة التدريس الآخرين لتزويد تلاميذ المدرســـة الثانوية بالمعلومات المهنية المتصلة بمواد تخصصهم ٠

أولياء الأمور وتنظيمات مجالس الآباء

لا شك أن أغلبية الآباء يهتمون بتوفيق أبنائهم وسعادتهم بالرغم من أن هذا الاهتمام قد لا يكون باديا بوضوح ٠ وهناك طبعا آباء تشغلهم مشكلاتهم بدرجة تجعلهم يهملون أبناءهم ، ومع كل فعندما يقتنعون بأن المدرســـة مهتمة فعلا بطفلهم وبسعادته فانهم يصبحون أكثر تعاونا ٠

وبصرف النظر عن ظروف الأسرة أيا كانت فان المدرسة لا يمـكن أن تتجاهل الآباء ٠ ولا يمكن للمدرسة أن تحقق أى نجاح دون معاونة المنزل وخاصة عند معالجة مشكلات الأطفال الصغار ، وقد قدمنا مقترحات فى شأن

التفاهم مع الآباء تحت عنوان «مسئوليات هيئة المدرسة فى التوجيه والنظام» فى الفصل الرابع ، و « مقابلات أولياء الأمور » فى الفصل الثالث عشر •

ويمكن استغلال مجالس الآباء والمدرسين وجماعات دراســـة الأطفال لتهيئة الظروف والفرص المناسبة للحصول على مساعدة الآباء فى حل مشكلات المدرسة • وتساعد هذه الاتصالات على تحقيق التفاهم بين المدرسين وأولياء الأمور ، وفى جماعات دراســـة الأطفال تتهيأ الفرصة لأخصائى التوجيـــه للتعارف مع أولياء الأمور ، وقد يتمكن من زيادة تفهم الآباء لخصائص نمو وتطور أطفالهم ، وبهذا تزيد من فاعليتهم وفائدتهم فى جماعات المدرســـين والآباء • وفضلا عن ذلك فان مجلس الآباء يمكنه أن يأخذ دورا قياديا فى تشجيع مؤسسات البيئة على مساعدة المدرســـة فى تنفيذ مشروعاتها التى لا تستطيع ميزانيتها المحدودة تمويلها •

الخدمات الطبية

لا تدخل معظم الخدمات الطبية ضمن برنامج التوجيـــه رغم أنها ذات أهمية كبيرة لهذا البرنامج ، ويؤمن معظم أعضاء هيئة المدرسة بحاجة الأطفال الى الفحص الطبى الدورى وفحص الأسنان ، بالاضافة الى حاجتهم من آن لآخر الى زيارة الطبيب لاجراء اختبارات أخرى خاصة • وقد ذكرنا قبلا أنه لابد من تعاون الآباء فى عمل الترتيبات الضرورية للكشف الطبى والبرنامج العلاجى الذى يترتب عليه ، واذا كان الآباء عاجزين عن تحمل نفقات العلاج أمكن الحصول على المساعدات المالية من الجمعيات الخيرية أو نوادى الخدمات (كمـــا سيرد فيما بعد) •

واذا توافر وجود طبيب أو ممرضة فى المدرسة فان هذا يسهل عمل برنامج لتدريب المدرسين على تعرف المشكلات الصحية • ويمـــكن للطبيب والممرضة أيضا أن يشتركا فى تنظيم برنامج للتربية الصحية للتلاميذ •

وتستخدم المدارس الكبيرة التى لديها عيادة لتوجيـــه الأطفال طبيبا نفسيا ولو لجزء من الوقت ، وسواء أكانت المدرسة مزودة بهذه الخدمات أم لا فلابد أن يدرك أعضاء هيئة التدريس أن الطبيب النفسى هو طبيب أصلا ثم تخصص فى علاج الانحرافات العقلية والانفعالية • وللحصول على معلومات

عن خدمات الطبيب النفسى وغيره من المتخصصين فى المهن الطبية يمكن الرجوع الى نقابة المهن الطبية أو الى الأطباء المحليين ٠

خدمات الصـــحة النفســية

تساعد خدمات الصـــحة النفسية النـــاس على فهم أنفسهم وحاجاتهم ومشكلاتهم ، وبمعنى آخر تساعد هذه الخدمات الراشدين والأطفال فى نفس النواحى التى يساعد فيها أخصائيو التوجيه الطلبة المقيدين بالمدرسة ٠ وتوجد فى بعض المناطق عيادات نفسية تمولها المجتمعات المحلية وتزودها بأخصائيين مدربين ، ومن بين هؤلاء الأخصائيين نجد طبيبا نفسيا وأخصائيا نفسيا أو أكثر وأخصائيا اجتماعيا أو أكثر ٠

وبينما يهتم المرشدون فى المدرسة بمساعدة عدد كبـــير من الأطفال العاديين على حل مشكلاتهم ، فان هيئة الأخصائيين بعيادة الصـــحة النفسية على اســـتعداد لمعالجة الأطفال والراشـــدين الذين يعانون من انحرافات واضطرابات أكثر حدة ، ويمكن الحصول على معلومات عن هذه العيادات من جمعية الصحة العقلية ٠

المؤسسات الاجتماعيـــة

يستطيع المدرسون والمرشدون أن يحصلوا على مساعدات مالية لبعض أسر أطفالهم عن طريق ادارة الشئون الاجتماعيـــة بالولاية وبعض الهيئات الأهلية الخيرية ٠ ومن هذه الجهات أيضا يمكن الاستعانة بخدمات الأخصائيين الاجتماعيين الذين يقـــومون بعمل البحث الاجتمـــاعى لمعرفة ظروف الطفل وأسرته ، ويمكنهم اعطاء المدرسة البيانات المتعلقة بهذه النواحى ٠ وتعمل بعض هذه الهيئات بمساعدة خبرائها على حل مشكلات الأسرة والزواج التى قد تسبب اضطرابا أو قلقا للطفل (*) ٠

(*) يوجد الآن فى الجمهورية العربية المتحدة مثل هـــذه المكاتب التى أنشأتها وزارة الشئون الاجتماعيـــة بالتعاون مع بعض الجمعيات الأهليـــة وتعرف باسم « مكاتب الاستشارة والتوجيه الأسرى » ٠ (المترجم)

ويوجد فى معظم الأحياء الكبـيرة مجلس للمؤسسات الاجتماعية يجد لديه المدرســون المســـاعدة الفنية التى قد يحتاجون اليها أو البيانات التى تساعدهم على تحويل الحالة الى الجهة المختصة ٠

الجماعات الدينية

يشعر بعض الناس بحاجتهم الى من يساعدهم عندما يقعون فى صراع مع قيمهم الروحية التى تنادى بها تعاليم ديانتهم ، والبعض الآخر يطلب تلك المساعدة عندما يتشككون فى تلك التعاليم أو يحتاجون الى تفســـير بعض النواحى الدينية التى لم تكن فى يوم من الأيام واضحة فى أذهانهم ٠ والاجراء العادى المتبع فى مثل هذه الحالات هو احالتهم الى بعض رجال الدين الذين يكونون غالبا على استعداد لمناقشة هذه المسائل معهم ٠

وهناك بعض التلاميذ ممن يترددون كثـيرا فى مناقشة هــذه الشكوك مع رجال الدين ، اما لأنهم يعتقدون أن رجال الدين لن يتقبلوهم ولن يسمحوا بمثل هذه المناقشة أو لأنهم يشعرون بالذنب والخزى لأن هـــذه الشكوك تراودهم ، وكما هو الوضع دائما عند الاحالة ، لابد أن يكون الشخص متقبلا لمبدأ الاحالة على الجهة المختصة ، والا فلن يجنى منها أى فائدة ٠ ومع كل فان المرشد يستطيع أن يساعد التلميذ فى مناقشة ما يساوره من شكوك أو عجز على الحياة مع قيمه واتجاهاته أو فى ايضاح مابدا مبهما له ٠ وعلى المرشد فى نفس الوقت أن يحترم حق التلميذ فى الايمان بقيم معينة وان اختلفت مع قيمه هو شخصيا ، وأن يشعره أنه ليس مرغما على أن ينظر الى الأشياء بعين المرشد ٠ وفى مثل هذه الظروف ينجح بعض التلاميذ فى حل مشكلاتهم دون الحاجة الى الالتجاء لرجال الدين ٠

وعلى المرشد أن يلتزم فى معالجة المشكلات الدينية بالقواعد والأسس التى يستخدمها فى أى موقف ارشادى آخر متتبعا الخطوات التى أوضحناها فى الفصول الثانى عشر والثالث عشر والرابع عشر ٠ وللمرشد أن يحول التلميذ الى رجال الدين مادام يعلم أنه سيجد لديهم المعلومات أو الخدمات التى تساعدهم على حل مشكلاتهم ، ولكن يجب ألا يرغم التلميذ على استعمال تلك الخدمات ٠

وفضلا عن ذلك فان بعض المؤسسات الدينية تستطيع تقديم خدمات قيمة عن طريق جماعات الشباب الدينية •

منظمات الشـــباب

يوجد فى معظم المجتمعات منظمات تقدم خدمات ذات قيمة للشباب • من هذه المنظمات الجماعات الدينية ، وجمعية الكشافة ، وجماعات المرشدات ، ونوادى الأطفال ، والنوادى الرياضية وجمعيات الشبان والشابات المسلمين والمسيحيين ، وجميعها توفر خدمات فى ميادين التدريب على القيادة والخدمة الاجتماعية والتربية الخلقية والبدنية وخدمات التطبيع الاجتماعى ، بالاضافة الى ماتقدمه مراكز وبيوت الشباب من خبرات ترفيهية واجتماعية ، وتساعد خدمات هذه الهيئات على توفير النشاط الهادف لشغل وقت الفراغ مما يساعد على تجنب انحراف الأحداث •

ولا تقتصر هـــذه الهيئات على توفير الخدمات التى يراها المرشدون ضرورية ومرغوبا فيها لعملائهم ، ولكن المشرفين عليها يمكن اعتبارهم مصادر هامة للحصول على معلومات عن التلميذ نفسه ، فمعظمهم يعرفون معلومات عن أسرة التلميذ وظروفها ، كما أنهم تتاح لهم الفرصـــة لملاحظة التلميذ فى ظروف مخالفة لظروف الفصل والمدرسة •

المحاكم والسلطات التنفيذية

من الضرورى أن تكون المدرسة على علاقة حسنة مع محاكم الأحداث والسلطات التنفيذية حتى تسهم فى منع الجريمة والانحراف وفى علاج الأحداث. فالمدرسة يجب أن تشترك مع الهيئات الاجتماعية فى اكتشاف ومساعدة الحدث المعرض للانحراف قبل أن ينزلق الى الوقوع فى المشكلة • أما اذا انحرف فعلا فمن واجب المسئولين فى المدرسة والسلطات القضائية أن يعملوا جميعا على اصلاحه واعادته الى حظيرة المجتمع •

ولكى تكتسب البرامج العلاجيـــة قوة وفاعلية لابد من التعاون بين المدرسة وتلك السلطات فى تخطيطها ، ولابد من تعاون المدرســة مع محاكم الأحداث فى اجراء الدراسات التتبعية كل فى اختصاصه •

ويستعين البوليس أحيـــانا بالمتخصصين الذين يعملون مع الأحداث المعرضين للانحراف لمنع حدوث الجريمة (*) • وهؤلاء المتخصصون يمكنهم الاسهام فى اجتماعات دراسة الحالات التى تعقدها لجنة التوجيه بالمدرسة ، وفى كثير من الحالات يمكن الحصول على هذه المعلومات بدعوة الأخصائى الذى له صلة بالحالة الى حضور اجتماع لجنة التوجيه ، وفى حالات أخرى عن طريق زيارة رئيس اللجنة له فى مقر عمله •

نوادى أو مراكز خدمة البيئة

تعتبر نوادى ومراكز خدمة البيئة منافذ تتصل عن طريقها المدرســة بالمجتمع للاعلام عن برامج المدرسة والحصول على مساندة الهيئات المختلفة فى البيئة ، وعلى المساعدات المالية والفنية لبعض مشروعات المدرسة ، (الغرفة التجارية ، ونادى الروتارى قد يهتمان بمشروعات التوجيــه المهنى) • وقد تستعين المدرسة بمحاضرين منهم يتحدثون الى التلاميذ فى مناسبات مثل « أيام المهن » ، أو بأشخاص على استعداد للتحدث مع التلاميذ عن أعمالهم ويجيبون عن أسئلتهم • وقد تزود هذه المؤسسات مكتبة المدرسة بمطبوعات ومراجع عن المهن المختلفة •

مثل هذه المؤسسات والهيئات ولا شك تهتم برفاهية الطفل ، بعضها قد يمد المدرسة بالطعام أو الملابس أو الرعاية الصحية للأطفال أو أسرهم اذا احتاجوا اليها ، والبعض الآخر يعطى التلاميذ منحا دراسية أو أعمالا لبعض الوقت ، ولابد لناظر المدرسة أو المرشد أو أحد المدرسين من أن يتطوع للعمل مع نادى أو مركز الخدمة حتى يمكن استغلال خدمات هذا المركز •

مكاتب التشغيل

مكاتب التشغيل من المصادر الهامة التى يمكن أن يستعين بها الموجه • هذه المكاتب تساعد الأفراد على الحصول على أعمال وأن تجمع بيانات مهنية عن

(*) يقوم بهذا العمل حاليا فى الجمهورية العربية المتحدة الاتحاد العام لرعاية الأحداث والمؤسسات التابعة له • (المترجم)

الأعمال المحلية وفرص العمل فى عدد كبير من المهن على المستوى الاقليمى أيضا ٠

الهيئات الحـــكومية المشرفة على التعليم

تعمل الهيئات الرسمية التى تدير المعاهد التعليمية فى كل محافظة على تحسين المناهج وطرق التدريس وغيرها من الخدمات التى تقدمها مدارس التعليم العام ، ويمـكن للمدرسة الاستعانة بالأخصائيين فى الخدمات الاجتماعيـــة والنفسية والتربوية فى حل مايواجهها من مشكلات وفى تنظيم برامج تدريبية للقائمين بالعمل فى المدرسة ٠

معاهد اعداد المعلمين

تعتبر معاهد اعداد المعلمين مراكز اشعاع فى البيئة يمكن للمدرسة أن تستعين بها على مساعدة مدرسيها فى زيادة مهاراتهم الفنية ، كما يمـــكن الاستعانة بنتائج التجارب والبحوث التى تجريها هذه المعاهد ٠

SUGGESTED READINGS

1. Alsop, Gulielma, "How to Recognize Psychoneurotic Pupils and Help Them," *Clearing House,* 20:269-73 January 1946. Alsop describes the kind of children whom the teacher can help and the ones whom the teacher should refer to medical men. The author also outlines guides to help the teacher identify these disturbed children.
   a. How do you react to the role which Alsop assigns to the teacher ?
2. Elsbree, Willard S., "School Practices that Help and Hurt Personality," *Teachers College Record,* 43:24-34, October 1941. Elsbree defines practices which interfere with the personal development of the child, and then shows how these practices are inconsistent with the responsibilities of the school.
   a. Name six practices that hurt the child. What would you substitute for these practices ?
   b. Under what conditions can a person profit from

failure? What is the significance of this point for school practices?

c. What did Elsbree conclude to be the primary responsibility of the school?

3. Redl, Fritz, and Wattenberg, William W., "Children Who Need Special Help," and "Working With Parents," Chapters XIV, XV in *Mental Hygiene in Teaching,* Harcourt, Brace, New York, 1951.

a. Why do these authors believe that some children who misbehave are the luckier problem cases?

b. Evaluate their argument concerning the teacher as both teacher and therapist, and compare it with the counselor's role as discussed in Chapter 4.

c. Why do they believe that some parents and teachers fear the consequences of referring a child to a therapist for treatment?

d. How do Redl and Wattenberg propose to make parents feel comfortable in parent conferences?

e. What can you do to avoid the "traps" cited by these authors?

f. Why shouldn't children participate in parent-teacher conferences?

4. Rogers, Carl R., "The Criteria Used in a Study of Mental Health Problems," *Educational Research Bulletin*, 21:29-40, February 1942. In addition to describing the basic elements of mental health, Rogers outlines a plan for indentifying maladjustment.

a. What are the basic elements for mental health?

b. How could you use Rogers' criteria for identifying the maladjusted in your classroom?

c. Which of these criteria require information about the child that is not available to you in your school? Where can you obtain the answers to these questions?

d. How could you use the "guess-who game" in discovering maladjusted pupils in your room?

١٨ التدريب أثناء الخدمة على أساليب التوجيه



جرت العادة فى احدى المدارس الثانوية منذ عدة سنوات على تخصيص بعض جلسات مجلس الأساتذة لضيف يدعى للتحدث اليهم فى موضوع يتفق عليه . وكما كان يحدث طوال هذه السنوات ، اتفق ناظر المدرسة هـذه المرة مع المتحدث الذى اقترح اسمه أعضاء المجلس،وألقى الضيف حديثا رائعا عن الموضوع الذى اتفق عليه الأعضاء وهو « التدريس بالطريقة التى تدور حول التلميذ » . وتلت المحاضرة مناقشة حامية أوضحت عدة نقط مما ورد فى المحاضرة وبينت أن أعضاء هيئة التدريس كانوا واثقين بأن الآراء التى تناولتها المحاضرة يمكن أن تطبق لتحسين طرق التدريس التى يستعملونها .

وبالرغم من أن الاجتماع كان يبدو مثاليا من عدة نواح ، فقد كان ناظر المدرسة يشعر بعد خروج المحاضر بشك فى احتمال حدوث أى تغيير . لقد كان يدرك أن المدرسين قد تقبلوا نظريا آراء المحاضر ولكن لم يبد عليهم أى التزام أو نية لتحسين طرق التدريس التى يتبعونها .

وكان اقتناع الناظر أكيدا بأن المقابلة لن تثمر ، ومن ثم فقد ناقش المسألة مع عدد من المدرسين الذين يعرفهم جيـــدا • وقد أكدوا له جميعا اعجابهم بما بذله من جهود ، ولكن أحدهم أشار الى أنه مادام ناظر المدرسة يحمل معظم مسئولية رفع مستوى التدريس وحده ، فان تحقيق النمو المهنى المنشود للمدرسين سيكون عسيرا •

واقتنع الناظر بصدق هذه الملاحظة ، ولهذا طلب فى الاجتماع التالى مساعدة الزملاء فى رسم خطة لبرنامج لتدريب المدرسين ، وبعد أن ناقش معهم بعض الأسس العامة لبرنامج التدريب طلب رأيهم فى بعض الوسائل التى يستطيع أن يسهم بها لمساعدتهم ، وطلب منهم التعليق على الأسلوب الذى يتبعه بصفته ناظر المدرسة ، بالاجابة عن الأسئلة التالية دون أن يوقعوا بأسمائهم :

– ماذا يعجبكم من تصرفاتى وتحبون أن أستمر فى عمله ؟

– ماهى التصرفات التى لا تعجبكم وتحبون أن أقفها ؟

– ماهى الأعمال التى يمكن أن أشترك فيها لتحسين أحوال المدرسة وبرامجها ؟

وأوضح لهم – اذا وافقوا على هذا الاقتراح – أن ينتخبوا عن طريق الاقتراع السرى واحدا منهم يقوم بتلخيص اجاباتهم عن تلك الأسئلة ، ثم يقوم باعدام أوراق الاجابة الأصلية ، ثم يعرضوا عليه النتائج • وبعد أن أعطاهم فرصة لمناقشة هذه الفكرة فى اثارة مايرغبون من أسئلة بشأنها ، طلب منهم التصويت السرى عليها • ووافق الجميع على هـــذه الخطة بالاجماع ، وفى اجابتهم عن الأسئلة المذكورة تقدموا بعدد من المقترحات الرائعة • وأدى اقتناع المدرسين بهذه الوسيلة الى أن عددا منهم استعان بخطة شبيهة بها للحصـــول على مقترحات من تلاميذهم ، وبالتالى طلب بعضهم من السيد الناظر مساعدتهم على مواجهة الصعوبات التى ذكرها هؤلاء التلاميذ •

وعندما لجأ ناظر المدرسة الى هيئة التدريس كانوا يعرفون من خبراتهم السابقة معه أنه كان مخلصا عندما طلب مساعدتهم ، وأنه يثق بهم وبقدرتهم على مساعدته فى حل المشكلة • وكان هناك سبب آخر لنجاحه : فقد كان يبدى رغبته فى أن يتعلم وفى تحسين كفاءته المهنية ، وأعطى مرءوسيه مثالا يحتذى

لوسيلة يمكنهم بها دراسة وتقويم أساليهم الخاصة فى التدريس والتوجيه ٠

ومن النظار من كان يقلقه ضياع جهوده التى كان يبذلها لتشجيع النمو المهنى لمرءوسيهم ، وكانوا يحاولون رفع مستوى كفايتهم عن طريق المحاضرات والمناقشات والقراءة المتخصصة وغيرها ٠ واكتشف كثـير من هؤلاء النظار أيضا أن المدرس رغم شعوره بالحاجة الى الأفكار والآراء التى يكتسبها عن هذه الخبرات ، فانه لا ينجح فى كثير من الأحيان فى تحسين أساليب التدريس التى يتبعها ، وبدلا من ذلك فان مثل هذه الخبرات لا تمس الا الجانب « الرسمى » لنمط القيم التى يدين بها : فهذه الخبرات تساعده على اكتشاف وتفهم ما يجب عليه عمله ، وعلى اجادة مناقشة الأساليب السليمة ، ولكن عندما لا يرفع المدرس مستوى أدائه فان المحاضرات والقراءات توسع الفجوة بين أدائه وبين مفاهيمه عن مثالية الأداء ، وهذا قد يسبب له احباطا أو شعورا بالذنب ـ ولكن لن يؤدى عادة الى تحسين الأداء ٠

ان النمو المهنى لن يتحقق قبل أن يكون الفرد نفســـه مستعدا لهذا النمو ٠ ولتحقيق النمو الكامل لابد أن يجد كل فرد من هيئة المدرسة متعة فى العمل التعاونى وفرصة للاسهام فى رسم سياسة العمل فى المدرسة ، وأن يشـــعر كل منهم أن رئيسهم يؤمن بقدرتهم على اجادة مايقومون به من أعمال ٠ ويمكن رفع مستوى الأداء عندما :

١ ـ يتمكن أعضاء الفريق من تبادل الآراء ٠

٢ ـ يشعرون بالأمن والاطمئنان عند الاعتراف بأخطائهم ومحاولة الاصلاح ٠

٣ ـ يشعرون بأن الادارة ستساندهم اذا مافشلوا فى أسلوب جديد بدءوا فى تجريبه ٠

٤ ـ يعرف الأعضاء من أين يحصلون على المساعدة عندما يحتاجون اليها ٠

هذه الظروف جميعا تعتبر أساسية فى خلق ركيزة انفعالية واتجاه موجب للتعلم ، ويصبح الفرد على استعداد للنمو عندما يثق بنفسه ويؤمن بامكان تحسين أساليب العمل ٠

وليس هناك فى الواقع على مايبـــدو مما هو معروف من نجاح حققته بعض البرامج ما يمكن أن نسميه برنامجا نموذجيا٠ولا شك أن ناظر المدرسة

يؤمن بقيمة التدريس الجيد ويعمل لتشجيع مدرسيه على محاولة وضع نظريات التدريس الجديدة موضع التجريب ويساعد هؤلاء الذين يسعون للحصول على مساعدته • وهو الذى يجمع أصحاب المشـــكلات المتشابهة للعمل معا حتى يحتقوا نجاحا يشجع غيرهم على السعى وراء الوســـائل التى تساعدهم على النجاح •

وقد شرحنا فى الفصل الأول كيف تساعد لجنة التوجيه على خلق الاستعداد المحقق للنمو المهنى ، فمثلا قد يحدث خلاف فى وجهات النظر عن الطفل بين الأعضاء الذين تطوعوا لحضور اجتماعات لجنـــة التوجيه ، وبدلا من محاولة معرفة الرأى الخاطىء يسعون الى معرفة أسباب هذا الخلاف ، وبهذا يتعلمون كيف يمكن وصف سلوك الطفل بطريقة موضوعية ، وعادة يزداد الأعضـــاء فهما للحياة كما يراها الطفل •

وعندما يحاول المدرســون والمرشدون الوصــول الى طريقــة لمساعدة التلميذ فى مثل هذا الجو الذى يسوده التسامح فانهم يشعرون بدافع يدعوهم لاختيار وسائلهم واتجاهاتهم نحو تلاميذهم ونحو أنفسهم ، ولن تؤدى هذه الخبرات الى نمو المدرسين مهنيا فقط ، بل تبعث فيهم استعدادا مستمرا لنمو جديد فى المستقبل •

وسنخصص بقية هـــذا الفصل لأساليب أخرى يمكن أن يستخدمها المسئولون عن الادارة المدرسية فى برامج التدريب على التوجيه أثناء العمل :

تحسين وصف سلوك الطفل ــ تعلم استعمال الاختبارات وتفســـير نتائجها ــ تحسين طرق الارشاد النفسى ــ القراءة المهنية ــ المقررات المهنية والورش الدراسية •

تحسين وصف ســـلوك الطفل

قد يســـتعين النظار والمرشـــدون بالسجلات القصصية التى كتبها المدرسون فى تدريبهم على التمييز بين وصف السلوك وبين تفســـير هـــذا السلوك • ومع أنهم يحتاجون بطبيعة الحال الى النظريات التى يمكن معرفتها عن طريق المحاضرات والقراءة المتخصصة ، فانهم يتعلمون فعلا كيف يلاحظون

الأطفال بتحليل تقاريرهم القصصية بمساعدة زملائهم • ولما كنا قد ناقشـنا هذا الموضوع فى الفصل الخامس فلن نناقشه بالتفصيل هنا •

ففى الفصل الخامس ذكرنا أنه يحسن بالمدرســين ، كلما أمكن ، أن يدرسوا معا التقارير القصصية التى كتبوها جميعا عن نفس الطفل ، أو عن الطفل الذى قد لاحظوه جميعا فى موقف واحد معين • ومع أنه قد يصعب على ناظر المدرسة أن يوفر هذا الموقف الذى يسمح لعدد من المدرسين بملاحظة طفل معين ، الا أنه يســتطيع أن يهيىء موقفا مشابها له نفس الأثر بعرض فيــلم عليهم ومطالبتهم بكتابة ملاحظاتهم عن شخصية فيــه • ثم يطلب منهم الناظر أو المرشـــد أن ينقسموا الى مجموعات صـغيرة للمناقشـــة (٣ ــ ٤ أعضاء لكل مجموعة) حتى يمكنهم العمل دون كلفة فى تحليل نقدى للتقارير التى كتبوها أثناء مشاهدة الفيلم • ولما كانوا جميعا قد شاهدوا فى هذا الفيلم نفس الطفل فى موقف معين فان هـــذا يمكنهم من تحديد أخطاء الملاحظة بسهولة • وبمساعدة بعضهم البعض على شرح واستيضاح ماوراء كل ماقاله الطفل أو فعله ، تجد أنهم يعلمون بعضهم البعض الفرق بين وصف السلوك وتفسيره • كما يتعلمون أيضـــا التفرقة بين تفسير السلوك وبين وصفه فى كتابة التقارير وكيفية عمل تفسيرات أكثر دقة وصدقا •

تعلم استخدام وتفسير الاختبارات

كثـــيرا مايحــدث أن يطبق المدرســـون على تلاميذهم اختبارات ثم يصححونها ، ولكن قليلا منهم من يفهم معنى نتائج تلك الاختبارات أو يعمل على الاستفادة منها ، ولكن هـــذا لا يحدث اذا أعطيت لهم الفرصة لتحديد مايجب معرفته عن تلاميذهم ، واذا دربوا على تفسير واستخدام نتائج تلك الاختبارات •

وقد ناقشنا فىالفصل السادس تحت عنوان «دليل اختيار الاختبارات» الأسس التى يتبعها المدرسون فى اختيار الاختبارات ، وأوضحنا أن المدرس يمكنه معرفة مايتوقعه من الاختبارات اذا حـــدد النواحى التى يريد معرفتها باستعمال تلك الاختبارات • وكثيرا ما يتساءل المدرس أو المرشد عن أشـياء يجب أن يعرفها عن التلميـذ قبل أن يتمكن من العمل معه بنجاح ، ويحـدث هذا سواء فى اجتماعات دراسة الحالة أو فى العلاج الفردى أو فى مقابلات

الارشاد أو فى اجتماعات لجنة التوجيه • فمثلا عندما يقول أحد أعضاء لجنة التوجيه : « أتمنى أن يكون لدينا وسيلة لقياس قدرة هذا الطفل على التعلم » فان المرشد يستطيع أن يدرب أعضاء الفريق على تفسير نتائج اختبار الذكاء المسجل فى البطاقة المجمعة الخاصة بالطفل • ويستطيع المدرسون فى أثنـاء مناقشة السؤال المذكور أن يعرفوا العوامل التى يمـــكن أن تؤثر فى نتائج الاختبارات ، وسبب اختيار اختبار معين لقياس ناحية معينة ، كما يمكنهم معرفة الوسائل الأخرى ـ خلاف الاختبارات ـ التى يمـــكن أن تستكمل ماتعطيه لنا نتائج الاختبار من معلومات نريد معرفتها عن الطفل • كذلك يمكن عند الاجابة عن أسئلة المدرسين معرفة أنواع الاختبارات التى لا يمكن للمدرس استخدامها الا بعد تدريب خاص حتى لا يقع فى خطأ استعمالها وهو غير مؤهل لذلك •

دراســـة الاختبارات عن طريق تطبيق المدرس لها على نفسه

ان تطبيق المدرس للاختبار على نفسه تحت الظروف المقننة يســاعد المدرس على أن يمر بالخبرة التى يمر بها التلميذ أثناء تطبيق الاختبار عليــه ، ويساعد ذلك المدرس أيضا على معرفة شىء عن أسئلة الاختبار ودلالاتها من وجهة نظر مؤلف الاختبار • وليس من الضرورى أن تصحح الاختبارات نظرا لأن الاختبار معد أصلا للأطفال وليس للراشدين ، ولذا لن تكون لتقديرات المدرس عليها دلالة ذات قيمة ، فضـــلا عن أن الغرض من تطبيق المدرس للاختبار على نفسه ليس هو معرفة شىء عن شخصيته بقدر ماهو معرفة شىء عن الاختبار نفسه • وبعد أن يطبق المدرسون الاختبار على أنفسهم يحسن اتاحة الفرصة لهم لمناقشة شعورهم واتجاهاتهم نحو الاختبار ثم دراسة درجات بعض التلاميذ على هذا الاختبار ، ثم تأتى بعد ذلك مناقشة كيفية استخدام نتائج هذا الاختبار •

رفع مستوى القدرة على تفسير نتائج الاختبار

يستطيع المدرسون الاستعانة بالمرشد أو لجنة التوجيـــه فى تفســير درجات الاختبارات التى يطبقونها على طلبتهم ، وفى حالة عدم وجود لجنـــة للتوجيه بالمدرسة يحسن تنظيم مثل هذه اللجنة لمساعدة المدرسين على تفسير نتائج الاختبارات •

وعلى المدرس الذى يرغب فى المساعدة أن يختار التلاميذ الذين يرغب فى شرح نتائج الاختبارات لهم ، ولابد لأعضاء اللجنة أن يساعدوا المدرس أولا على حصر معلوماته عن قدرة التلميذ (فى الناحية المطلوبة) قبل معرفة نتائج الاختبار حتى يمكن فهم المعنى الذى تدل عليه نتائج الاختبار وحتى يمكن ايجاد العلاقة بين تلك النتائج والحقائق الأخرى المعروفة عن التلميذ • وبعد هـذه الخطوات يمكن للمرشد أو لأعضاء اللجنة أن يفسروا نتائج الاختبار والاجابة عن أسئلة المدرس • وقد يحتاج الأمر الى أن يقوم أحدهم بتمثيل دور المدرس فى تفسير النتائج للتلميذ أو ولى أمره أمام اللجنة ـ ويجب أن تساعد اللجنة المدرس على معرفة ما اذا كانت نتائج الاختبار تتفق مع مايعرفه عن التلميذ ، فاذا كانت نتائج الاختبار تتعارض مع نتائج غيره من وسائل التقويم تحتم على اللجنة أن تدرس السبب فى هذا التعارض • والخلاصة أن المدرس يجب أن يفسر نتائج الاختبار فى ضوء كل مايعرفه من معلومات عن التلميذ •

ومع أن الأسلوب الجماعى الذى فصلناه هنا له مميزاته ، الا أن بعض المرشدين والمدرسين يفضلون حل المشكلة على أساس المساعدة الفردية ، وقد تواجه البعض مشكلة تفسير نتائج اختبار ليس لدى معظم أعضاء اللجنـــة الخبرة التى تؤهلهم لتفســـيرها • وفى كل حالة ينبغى للمدرس أن يكتب المعانى التى تدل عليا نتائج الاختبار بلغة يفهمها التلميذ ، ثم يعرض تقريره على شخص يعتقد أنه أكثر منه خبرة فى الاختبارات ليدرسه ويراجع تفسيره للنتائج • ولن يساعد ذلك المدرس قليل الخبرة على تجنب الأخطاء ولكنـــه يجعله أكثر أمنا وحرصا عندما يعمل مع التلميذ • والواقع أن المرشد نفسه قد يستعمل هذه الطريقة للحصول على مساعدة زملائه عندما يلاحظ تناقضا أو غرابة فى بعض نتائج الاختبار •

تحسين أســاليب الارشـــاد

التمثيل ـ أو لعب الدور

شرحنا فى الفصل الرابع عشر امكان استخدام طريقـــة التمثيل فى مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم • وقد لاحظنا فائدة « لعب الدور » فى برنامج التدريب عندما أشرنا الى امكان استخدام هذه الطريقة فى تدريب المدرس على تفسير نتائج الاختبار • ويمكن استخدام طريقة « تمثيل الدور »

فى رفع مستوى المهارة المهنية فى الارشاد الفردى والارشاد الجماعى ، ويمكن استخدام الطريقة فى حضور أو عدم حضور الزملاء ، وغالبا تتضح لهم فائدة تسجيل اجتماعات « تمثيل الدور » حتى يمكن اعادة سماعها عند دراستها ثانيـــا ٠

ويستعين المدرسون والمرشدون الذين يهتمون بتحسين خدمات التوجيه بمساعدة زميل يثقون به من زملائهم فى المهنة ، ولنأخذ هذا مثلا لمرشـــد مبتدىء قصد زميلا له خبرة طويلة ليساعده فى عمله مع أحد التلاميذ ٠ وقبل أن يلجأ هذا المرشد المبتدىء الى زميله ، كان متأكدا من أن هذا الزميل مستعد فعلا لمساعدته وأنه يستطيع أن يناقشه فى مشكلته دون أن يخشى رفضـــه أو عدم تقبله له ٠ وعندما قصده سأله كيف يكون تصرفه اذا واجهته حالة مشابهة ، واقترح عليه الزميل أن يجتمعا « لتمثيل الدور » على أن يقـــوم الزميل بتمثيل دور المرشد ويقوم هـــو بتمثيل دور التلميذ ٠ وقبل بدء التمثيل أخبره المرشد المبتدىء بكل مايعرفه عن التلميذ ، كما أعدا ترتيبات تسجيل التمثيلية ٠ وبالرغم من أن المرشد المبتدىء لم يبذل أى جهد ليقول ماذكره التلميذ بالضبط ، فقد بذل جهدا فى التعبير عن احساسات التلميذ وحاجاته التى كان قد عبر عنها له ٠ وحاول أن يعبر عن أحاسيس عميله بدقة اختيار الكلمات التى تعكس الاحســـاسات الحقيقية ، وبتمثيل نفس حركات التلميذ ٠ وأثناء ذلك كان الزميل يقوم بدور المرشد محاولا أن يتصرف بنفس الأسلوب الذى يسلكه مع العميل الحقيقى ٠

وبعد الجلسة مباشرة قال المرشد المبتدىء : كيف كان يشعر أثنـــاء تمثيله دور التلميذ ، ويسأل عدة أســـئلة عن السبب فى استجابة زميله المرشد بطريقته التى استجاب بها فى مواقف معينة ٠ ثم أعاد الاثنان سماع التسجيل واستمرا فى مناقشة عدة نقط ، وفى كثير من المواضع كان المرشد القديم ــ الذى قام بدور المرشد ــ ينتقد نفسه ويعترف بأنه كان من الأفضل أن يتصرف فى بعض المواقف بطريقة مختلفة ، وكان فى كل مرة يشرح أسباب هذا النقد الذاتى ٠

وكان « لتمثيل الدور » فائدة كبيرة للمرشد المبتدىء لعدة أسباب :

١ ــ كان يحترم زميله ويشعر باطمئنان معه ٠

٢ ــ أتيحت له الفرصة كى يلاحظ كيف كان زميله يتصرف فىموقف مشابه.

٣ ـ أتيحت له الفرصة ليستكشف مشاعر التلميذ وهـــو يمثل دوره بعد انتهاء التمثيل مباشرة ٠

٤ ـ بتمثيله دور التلميذ ومناقشة مشاعره أمكنه أن يعيش حيـــاة التلميذ ويرى الموقف بعينيه أكثر وضوحا ٠

٥ ـ كان زميله واثقا من نفســـه ومطمئنا بدرجة جعلته ينتقد طريقة أدائه بصراحة ٠

٦ ـ أتيحت له الفرصة ليسأل ما يشاء من أسئلة بخصوص مواقف معينة ٠

٧ ـ كان الشريط المسجل تقريرا دقيقا حيا لكل ماحـــدث فى الاجتماع بالضبط ٠

وأينما وجد شخصان فى المدرسة يرغب كل منهما فى مساعدة الآخر على رفع مستوى مهارتهما فى التوجيه ، عليهما أن يستخدما طريقة « تمثيل الدور » التى استخدمها هذان المرشدان ، ويمكنهما تنسيق مقابلات ارشاد فردى مع غيرهما من المدرسين فى حضور بعض المرشدين حتى يستفيد الجميع من المقترحات التى يتقدم بها كل منهم بعد انتهاء تمثيل الدور ٠

تسجيل اجتماعات التوجيـــه

يستطيع المدرس أو المرشد الذى يرغب فى زيادة قدرته على المساهمة فى المناقشات ، أن يعرف الكثير عن نفسه بعمل تسجيل للمناقشة ٠ وتحليل كل ماقال بالتسجيل يعطيه فكرة كاملة صحيحة عما قاله ويكشف عن بعض المشاعر التى عبرت عنها نغمات صوته وفترات الصمت التى تخللت حديثه .

ويمكن للمدرسين استعمال جهـاز التسجيل (السلك أو الشريط) لتسجيل مناقشات الفصل أو المقابلات الفردية أو الجماعيـــة ٠ ويستخدم المرشد هذه الأجهزة فى تسجيل مقابلات الارشاد الفردية وجلسات الارشاد الجمعى ونشاط التوجيه الجمعى ٠

ويستطيع المدرس أو المرشد بدراسة هذه التسجيلات تعلم الكثير عما أمكنه تحقيقه حتى عندما يشعر أنه لا يستطيع الحصول على مساعدة زميل له فى دراسة التسجيل ٠ فهو يستطيع تقويم كل ماحدث بأن يسأل نفســـه

الأسئلة التى وردت فى الفصل التاسع عشر • وعادة تزداد الفائدة اذا تيسر له دراسة هذه التسجيلات بمساعدة بعض زملائه حيث يعملان معا فى الكشف عن بعض النواحى التى قد تفوت على الشخص نفسه اذا استمع اليها وحده • هذا فضلا عن أن هذه الأسئلة قد تؤدى الى تعديل بعض الآراء • ويتوقف مدى نمو الفرد فى مهنته مع حضـــور شخص آخر على مدى الثقة المتبادلة والتقبل كما أشرنا قبلا •

التقارير المطبوعة عن الحالات

قد يتردد المدرس أو المرشد قبل أن يقترح تمثيل جلساته أو مناقشة تسجيل من تسجيلاته الخاصة ، ولكنه يفضل حضور مناقشة تقرير عن احدى المقابلات أو أحد المطبوعات التى تشرح تطورات حالة من الحالات ، أو يحضر اجتماعا تناقش فيه المجموعة فيلما شاهدوه عن احدى الحالات ، وقد يحضر اجتماعا للاستماع الى تسجيل أحد الزملاء ومناقشته ، وفى كل هذه الحالات لا يتهيب الموقف كما يحدث له عند عرض ومناقشة أدائه هو •

ويجد المدرسون فائدة كبيرة فى قراءة أمثلة من الحالات التى توجد فى الكتب والمجلات المهنية المتخصصة ، فهى توضح طبيعة وأساليب الارشاد ، كما تبين كيف يختلف المرشدون فى أساليبهم • وقد يلجأ البعض الى تمثيل بعض هذه الحالات المطبوعة أمام المجموعة مما يساعد على الاحساس بالمشاعر التى تعتمل فى نفس العميل أو العملاء وملاحظة الطريقـــة التى يستجيب بها المرشد لهذه المشاعر ، وبعد تحليل أمثال تلك الحالات التى تنشرها الكتب ، قد يتحمس بعض هؤلاء الذين حضروا المناقشة لعرض تقاريرهم أو تسجيلاتهم للمناقشة مع المجموعة •

والأفلام التجارية تهيىء الفرصة للمشاهدين لرؤية ومناقشة الأصوات المسجلة والسلوك غير اللفظى للعميل ، ويمكن للمشرف على المجموعة عرض الفيلم ببطء ووقف العرض عندما يرغب الأعضاء فى المناقشة واعادة عرض أجزاء أخرى حسب طلب الأعضاء •

القراءة المتخصصة

كل متخصص فى مهنة من المهن يجب أن يكون على صلة مستمرة بكل مايستجد من مؤلفات فى ميدان تخصصه • وكثيرا مايجد الانسان صعوبة

فى توفير الوقت الكافى لذلك ، ولكنه يحتاج الى الآراء والنظريات الجديدة التى يمكنه استيعابها عن طريق القراءة المتخصصة أو عن طريق الدراسة الاكاديمية.

والواقع أن متابعة المؤلفات التى تنشر فى ميدان واحـــد من ميادين التربيـــة لا يؤدى به بالضرورة الى تغيير أساليبه فى العمل ، حيث انه من الصعب تطبيق الآراء المستمدة من الدراسة الأكاديمية فى كثير من الأحيـــان على أســـاليب العمل • والمسألة لا تقتصر على مجرد اكتشاف ومعرفة الآراء الحديثة ، بل يحتاج الأمر الى الاقتناع بامكان ترجمة هذه الآراء الى أساليب سلوكية تطبيقية للمواقف المختلفة والى تخصيص جهد اضافى لاحداث التغيير المطلوب فى طرق الأداء •

ولما كان معظم المدرسين يعملون خمس حصص فى اليوم ، وكان وقت المرشدين يضيق بكثرة مسئولياتهم ، فان المؤلفات المهنية يجب أن تكون فى متناول أيديهم حتى يمكنهم قراءتها • ويمكن تحقيق هذا عن طريق تكوين لجنة خاصة للمكتبة تستعرض الكتب الحديثة والمجلات العلمية ثم تقوم بامرارها على هيئة التدريس • وترفق بكل منها بطاقة لكتابة أسماء الأشخاص الذين يرغبون فى قراءتها ، وأرقام الصفحات التى تهمهم وملاحظاتهم أو تعليقاتهم على المرجع ، على أن يقوم الشخص الذى يظهر اسمه على البطاقة بتسليم الكتاب أو المجلة الى الشخص التالى ، وهكذا • وكما يثير هذا الاجراء اهتمام الأعضاء بالقراءة ، فهو يشجعهم على الاجتماع « لتبادل الآراء » مما يؤدى بالتالى الى زيادة الاندماج مع المهنة ، الذى يعتبر عاملا من العوامل التى تساعد على احداث التغيير المطلوب •

الدراســـة الأكاديميـــة والورش الدراســية

الدراســـة الصـــيفية

يوجد فى كثير من الجامعات والمعاهد فرص للحصول على مؤهلات عالية عن طريق برامج دراسية صيفية أو ليلية • وفى كثير من الأحيان يحصل الموظف على هذا المؤهل سعيا وراء ترقية مادية أو أدبية • وتحت هذه الظروف ربما لا يكتسب الشخص المهارات ولا المعلومات الوظيفية الضرورية لجعله عضوا أكثر نجاحا فى عمله عما كان قبل حصوله على هذا المؤهل • والنتيجة أن

الطفل لا يحصل على الخدمات الفنية التى كان من الممكن أن يحصل عليها لو أنه اكتسب المعرفة والمهارات اللازمة .

والواقع أن المدرس أو المرشـــد يمكنه أن يحقق فائدة أكبر اذا كان لتدريبه غرض متصل بعمله اتصالا مباشرا ، وحتى تحت هذه الظروف لابد أن يدرك أهمية هـــذه الخبرة له . وقد يحتاج البعض أولا الى أساس فى النظريات التربوية حتى يمكنه أن يحقق النمو المنشود ، ويحتاج البعض الآخر الى تعمق فى الدراسة الأكاديمية المتصلة بطرق التدريس والمواد الدراسية . وهناك فريق ثالث يحتاج الى كل من الدراسة النظرية والدراســـة العملية تحت الاشراف الفنى .

ومن واجب النظار والمشرفين على برامج التوجيه مساعدة مرءوسيهم على تخطيط برامج التدريب ، وفى ذلك تحديد لمواطن الضعف التى يستطيع الفرد منهم تقويتها عن طريق الدراسة . كما يساعدهم هذا التخطيط على تحديد أهدافهم ويشعرهم بتقدير رؤسائهم لجهودهم ، وهو فى نفس الوقت يساعد المسئولين عن ادارة المدرسة على اكتشاف الكفاءات الصالحة للتوجيـه من بين أفراد هيئه التدريس . ومما يجب أن يوضع فى الاعتبار تناسب التكاليف التى يتحملها الجهاز التعليمى مع مقدار النمو المهنى الذى يمكن أن تحققه تلك البرامج التدريبية .

الورش الدراســـية

يتم التدريب فى بعض المدارس عن طريق الورش الدراسية التى يعد برامجها المدرسون والنظار وربما يستعان ببعض الخبراء من خارج المدرسة ، ولبرامج الورش الدراسية المحلية التى ينظمها هؤلاء الذين سيشتركون فيها فائدة واضحة وهى مقابلة احتياجاتهم ومشكلاتهم . وتحقق أحسن النتائج اذا حاول المشرفون على تنظيم البرنامج تحـــديد المشـــكلات التى يسعون لدراستها ثم انقسموا الى لجان فرعيـــة تناقش مشـــكلات معينة تهم أفراد المجموعة ، وعنـــدما يترك لكل فريق حرية اختيار الموجه أو المستشار الذى سيعمل معهم . ويتطلب النجاح فى هذه البرامج تكوين لجنة للتخطيط تقوم باستفتاء هيئة التدريس بشأن المشكلات التى ستعالج فى الورشة ، وتنظم اللجان وترشح الخبراء والموجهين أو المستشارين .

وتزداد احتمالات نجاح الورشة اذ اعتمد الرئيس المنتخب على أعضاء الفريق فى تقويم التقدم الذى يتحقق بصورة دورية أولا فأولا خـــلال مدة الورشة (١) • وفى تقويم النتائج النهائية عند انتهاء الورشة ، وفى التعرف الى مايمكن لكل عضو أن يفعله لتطبيق المعلومات التى اكتسبها فى عمله ، وفى تحديد المساعدات الاستشارية التى قد يحتاج اليها كل عضو عند تطبيق تلك المعلومات • وعندما يتعهد العضو بعمل التغيير فى طريقة أدائه ، ويعلم أنه سيجد المساعدة الفنية التى قد يحتاج اليها عند زملائه وعند الخبراء يصبح احتمال تطبيق الخبرة التى اكتسبها كبيرا • واذا نجح أعضاء الورشة أثناء العمل فى تكوين علاقات سليمة فى كل مجموعة فانهم غالبا يستمرون بعد انتهائها فى تبادل الآراء والأفكار وربما يتزاورون فى أثناء العمل ويســـاعد بعضهم البعض على بدء التغيير المطلوب • ومن الضرورى فى كل حالة أن يسعى قائد المجموعة الى متابعة الأعضـــاء فى عملهم بتحديد ما اذا كانوا قد قاموا بتعديل فى طرق أدائهم كنتيجة للخبرات التى اكتسبوها من الورشة •

مقرر الورشـــة الدراســـية

يحتاج « مقرر الورشة الدراسية » وهو نوع أكثر أهمية من الورشـــة الدراسية العادية الى عقد ورشة دراسية قبل افتتاح الدراسة ثم عقد عدة اجتماعات على مدار السنة الدراسية • ويمكن الوصول الى أحسن النتائج عند اتباع الأسس التى ذكرناها سابقا فى اختيار الأعضاء وموضوعات البحث والمحاضرين •

وسنورد هنا مثالا يوضح طريقة تنفيذ ماتم فى احدى ادارات التعلم المحلية بولاية واشنطن • فقد تم تخطيط برنامج ورشـــة دراسية على مستوى عال بواســـطة مراقب ادارة التعلم بها مع المرشـــدين والخبير المســتشار للمرشدين • وكان المنهج يعد الدارسين لحضور « مناقشـــة فى الارشاد » ، واشترك فى هــذه الورشة اثنا عشر مرشـــدا وأخصائيان نفسيان ، وثلاثة أخصائيين اجتماعيين • وأمضى الدارسون أسبوعا قبل بدء العـــام الدراسى فى دراسة مستفيضة لنظريات الارشاد ، وفى أثناء السنة كانت الدراسة

(١) فى الجزء الأخير من الفصل الخامس عشر « ديناميات الجماعة » • يوضح الأساليب التى يمكن استخدامها فى تقييم نجاح الورش الدراسية •

تعقد يومين متتاليين كل أسبوع لمدة ساعتين بعد انتهاء اليـــوم المدرسى ، وساعتين مساء ٠ وكان الوقت يوزع مناصفة بين مناقشة نظريات الارشاد وبين مناقشة مقابلات ارشادية مسجلة ٠

وكانت سكرتيرية الورشة تنظم عقد اجتماعات فردية مع المحاضر فى اليوم الثانى من كل شهر تناقش فيها مشكلات الارشـــاد التى يقابلها كل عضو فى عمله ، كما كانت تناقش فيها التسجيلات الخاصة بالأعضاء ٠

وكانت السكرتيرية تنظم أحيـــانا ، بين كل مقابلة شهرية وأخرى ، زيارات بين المدارس أو اجتماعات جماعية ٠ وكان لتبادل الزيارات بين المدارس أثر فى توثيق الصلة بين المرشدين وتكوين لجان كلفها مدير التعليم بدراســة برنامج الاختبارات وتقويم التلاميذ ونقلهم من فرقة الى أخرى ٠

وفى نهاية العـــام الدراسى استخدمت ثلاث وســـائل لتقويم مهارات الدارسين ومعلوماتهم :

١ ـ تقويم ذاتى للنمو فى تفهم نظريات الارشاد ٠

٢ ـ تقويم ذاتى يقوم به الدارس للتسجيل الأول والأخير لمقابلاته الارشادية مع الطلبة ٠

٣ ـ امتحان نهائى يتكون من أسئلة موضوعية (اختيار من متعدد) وأسئلة مقال ٠

وكان المفروض أن يعقد اختبار قبل بدء الورشة ولكن مع الأسف لم يتم عقده ، وقد دلت نتائج عمليتى التقويم الذاتى ١ ، ٢ على أن الدارسين قد حققوا نموا مهنيا ملحوظا ٠

الخلاصـــة

ـ لابد أن يكون للدارسين دور ايجابى فى رسم خطة التدريب وتقويم نتائجها حتى تضـــمن تقبل الدارســـين للتدريب وتطبيقهم العملى للأسس التى يتعلمونها ٠ ومن الضرورى أن يشعر الدارسون بأنهم مسئولون عن تقويم أساليب التدريب وبرامجه التعليمية ٠

- يجب أن يحدد الدارسون أهدافهم قبل التدريب بوقت كاف ، كما يجب أن تكون أغراضهم من المرونة بحيث تسمح بتعديل الخطط اذا اقتضى الأمر ، وعند اختيار مستشار أو موجه لابد أن يكون اختياره بوساطة الدارسين الذين يرسمون الدور الذى سيقوم به ·

- لابد أن يكون مدير التدريب حساسا للاحتياجات الفردية ، ولابد أن يكون قادرا على تنمية حساسية الأعضاء لحاجات بعضهم وقدرتهم على مساعدة بعضهم بعضا ، كما يحدث فى الارشاد الجمعى ·

- يجب أن يكون البرنامج قائما على أساس الخبرات والمشكلات التى يقابلها الدارسون فى عملهم المدرسى ·

- لابد أن يدرك كل دارس احتمال تغيير الدارسين لآرائهم وقدرتهم على مناقشة النظريات دون أن يحدثوا أى تغيير فى وسائلهم فى العمل ·

- لابد من الاهتمام بمساعدة الدارسين على تطبيق معلوماتهم ومهاراتهم فى ميدان العمل ·

- يجب أن يشعر كل عضو بالأمن والطمأنينة التى تسمح له بمواجهة النقد نتيجة اخفاق الطرق الجديدة التى يجربها فى ميدان العمل ، ففى كثير من الأحيان يخشى العضو النقد المترتب على التجريب ، ولذا كان من الضرورى أن يشعرهم الرئيس أنه يقبلهم ويرضى عنهم لأنهم يقومون بالتجريب ·

- لابد من اتاحة الفرصة للأعضاء كى يتبادلوا الآراء والأفكار ونتائج التجريب الذى يقوم به كل منهم ·

SUGGESTED READINGS

1. Benne, Kenneth D., "Leaders Are Made, Not Born," *Childhood Education,* 24:203-07, January 1948. Benne presents the leader's responsibilities in the group.
   a. Why is it important to consider leadership in terms of functions to be performed ?
   b. What are the advantages of democratic leadership ?

c. Which of Benne's principles of leadership training can be used by leaders in in-service training?

2. Froehlich, C. P., "If Teachers Have Security They Accept In-Service Education," *School Life*, 31:14-15, February 1949. The author describes necessary conditions for teacher growth on the job.

   a. What are the important conditions for such teacher growth?

3. ———, "In-Service Training Programs That Succeed," *Clearing House*, 23:259-62, January 1949.

   a. When do in-service training programs succeed?

4. Lewin, Kurt, *Resolving Social Conflicts*, Harper, New York, 1948. Chapters IV and V are recommended for class use on this topic.

   a. When is an individual ready for re-education?

   b. Under what conditions does re-education come about?

5. Nylen, Donald, and Bradford, L. P., "We Can Work Together," *NEA Journal*, 37:436-38, October 1948. These writers identify the necessary conditions for staff growth and use carefully chosen case material to clarify their points.

   a. How did the principal's behavior create tensions in the group?

6. Prescott, D. A., "Communicating Knowledge of Children to Teachers," *Child Development*, 19 : 15-24, March 1948. The writer shows how teachers improve their child study skills by each selecting one pupil and studying his behavior intensively over a period of time.

   a. Explain how you could use this technique in your school.

١٩ تقويم خدمات التوجيه



لا شك أن أى قرار يتخذ بشأن تقويم الخدمات الفنية ، يجب أن يلقى التأييد الشامل اذا أردنا تحسين هذه الخدمات • وفى حالة خدمات التوجيه تأتى مساندة برنامج التقويم وتأييده الأدبى من جانب المسئولين عن التوجيه والتدريس والادارة فى المدرسة حيث ان الفئات الثلاث يجب أن تؤمن بأهمية تحسين خدمات التوجيه قبل بذل أى محاولة لتقويمها •

ومن الضرورى أن يكون القائمون على التوجيه بالمدرسة مؤمنين بأهمية دور عملية التقويم لأنهم هم الذين سيلعبون دورا هاما فى تحسين خدمات التوجيه • أما اذا كانوا يشعرون أن هذا التقويم سيكون فيه تهديد لهم ، فانهم غالبا يتخذون موقفا دفاعيا ، وبدلا من البحث عن أساليب جديدة يتمسكون بالطرق الحالية • ولهذا يجب أن يكون لديهم استعداد تام للنمو

المهنى حتى يستفيدوا من نتائج تقويم خدمات التوجيه (ارجع الى الآراء التى أوردناها فى الفصل الثامن عشر عن التدريب أثناء العمل فهى تنطبق هنـا أيضا) ٠

وفى تقويم برنامج التوجيه يجب أن يشعر الموجه بالطمأنينة والأمن ، ويتقبل مسئولية أكبر فى تحقيق نموه المهنى عندما يطلب المساعدة بدلا من أن تفرض عليه فرضا ـ تماما كما يحدث مع التلميذ الذى يأتى الى المرشـد طالبا مساعدته ٠ ولنفس الأسباب يجب أن يشترك الموجه فى دراسة خدمات التوجيه ، وفى الوصول الى مقترحات لتحسينها ٠ ولما كان المدرسون لهم دور هام فى أى برنامج توجيه ناجح ، فلابد من اشتراكهم مع الفريق الذى تسند اليه مهمة تقويم خدمات التوجيه واقتراح الأشخاص الذين سيقومون بها ٠

وفى بعض الأحيان يكون المسئولون عن الادارة والتدريس غير راضين عن خدمات التوجيه التى تقدم فى المدرسة ويشعرون باستحالة تحسين هذه الخدمات دون اجراء بعض تغييرات فى هيئة التوجيه ٠ وفى مثل هذه الظروف يطلب المسئولون عن الادارة أو التدريس ـ ويفضل كلاهما ـ تقويما لهذه الخدمات ٠ هذا التقويم يجب أن يتم بوساطة لجنة تمثل فيها هيئات التدريس والادارة ، ومن يرغب من هيئة التوجيه ٠ وقد تقترح اللجنة ـ فى مثل هذه الحالة ـ نقل بعض أعضاء هيئة التوجيه الى أعمال أخرى بدلا من أعادة تحديد مسئوليات العمل أو طلب تعيين أعضاء جدد ٠

وقد يستعين المدير الفنى للتعليم بمتخصصين من الخارج لتقويم خدمات التعليم فى المحافظة أو المنطقة كلها ٠ مثل هـؤلاء المتخصصين يساعدون المدرسة على وضع محكات أو أسس تستخدم فى تقويم خدمات التوجيـه ، وعلى تلخيص وتفسير النتائج ٠ ويجب ألا ينتظر المسئولون عن الادارة الكثير من عملية التقويم التى تعتمد على متخصصين فقط من الخارج يجمعون البيانات الضرورية ويقدمون المقترحات دون مساعدة هيئة التدريس المحلية ٠ ويمكن للمدرسة الحصول على أحسن النتائج عندما يتصرف الخبير الخارجى ، كمـا يتصرف المرشد (كما أوضحنا بالتفصيل فى الفصلين الثالث والرابع عشر) . اذ يجب أن يهتم الخبير باشعار المسئولين المحليين فى المدرسـة أنه مؤمن بقدرتهم على جميع البيانات والوصول الى أحسن المقترحات لمدرستهم ٠ وبدلا من تقديم النصح فان من واجبه مساعدة عضـو هيئة المدرسة على تحديد

مايرغب فى معرفته وتحديد المكان والطريقة التى يحصل بها على ما يحتاج من معلومات ، ومساعدته على مواجهة المشـــكلات التى قد تبرز عند وضـــع التوصيات • وعليه فى كل خطوة أن يشجع الأعضاء ويساعدهم على التحدث بحرية عن المشكلات التى تواجههم فيما يبذلون من محاولات للتحسين •

وعلى الخبير أن يتذكر أن أعضاء الهيئة ، تماما كالتلاميذ أثناء عمليـة الارشاد ، يمكنهم النجاح فى استخدام المعلومات فقط عندما يشعرون بحاجتهم اليها ، أما المعلومات التى يفرضها الخبير عليهم فغالبا لا تؤثر الا على الجانب المظهرى لاطار القيم التى يؤمنون بها • وهـــذه المعلومات ــ رغم أنها قد تستخدم فى صياغة التوصيات ــ لن تؤدى غالبا الى تغيير أدائهم الوظيفى •

وعلى هذا فان خدمات التوجيه يجب أن تقوم كلما شعر بعض الأفراد القائمين بها أنهم يرغبون فى التحسين والاصلاح أو كلما كان هناك تفكير فى توسيع مجال تلك الخدمات • وبالاضافة الى ماتكشفه العملية بالضبط عما تحتاج اليه المدرسة من خدمات أخرى ، فان هذه الدراسة تكشف عن الأعضاء الذين يلزم اضافتهم للهيئة القائمة بالعمل فعلا • ولأن المدرسين ممثلون فى لجنة التقويم ، فستتاح لهم الفرصة ليعرفوا بالتفصيل الأسباب التى تدعو الى تعيين أخصائيين جدد والأعمال التى سيؤديها كل منهم • ولدراســـة « توصيف » العمل بهذه الطريقة يصبح من الممكن تحـــديد المؤهلات التى يجب أن تتوافر فى كل موظف جديد •

وفى الجزء الباقى من هذا الفصل سنتناول كثـــيرا من الأسئلة التى يجب أن تأخذها لجنـــة التوجيه فى اعتبارها أثناء تقويم خدمات التوجيـــه بالمدرسة • وستنظم هذه الأسئلة على شكل قوائم يختص كل منها بخدمة من خدمات التوجيه ، وسنبدأ بتحديد معايير للبرنامج التعليمى ككل ثم ننتقل لاقتراح معايير للميادين الآتية من ميادين خدمات التوجيه :

١ ــ الخدمات التى يسهم بها المدرسون •

٢ ــ خدمات دراسة الطفل •

٣ ــ خدمات الارشاد •

٤ ــ خدمات التوجيه الجمعى •

٥ ــ خدمات التكيف التعليمى والمهنى •

ويمكن الحصول على قوائم أكبر تفصيلا من عدد من المراجع الأخرى ، كما قد تثار أسئلة أخرى بوساطة أعضاء هيئة التقويم المحلية عند قيامها بتقويم البرنامج المدرسى بمساعدة الخبير أو المستشار تبعا لحاجات المدرسة نفسها وبيئتها المحلية ٠

تقويم البرامج التعليمية

سنبدأ هنـــا بدليل مختصر لمجالات البرنامج التعليمى التى يجب أن يصاحب تحسينها برنامج تحسين خدمات التوجيه ٠ ان تقديم خدمات التوجيه اليومية للتلميذ ـ بطبيعة الحال ـ لا يمكن أن تغنى أو تحل محل سياسة تعليمية سليمة أو تدريس جيد أو برنامج تعليمى أحسن تخطيطه ٠

- الى أى مدى يدرك المدرسون والمرشدون الحاجاتالأساسية لتلاميذهم؟ ماذا يفعلون لمساعدتهم على اشباع تلك الحاجات ؟

- هل تأخذ سياسة المدرسة فى اعتبارها حاجات التلاميذ ؟ هل فى هذه الســـياسة من الاجراءات ما يتعارض مع مساعدة التلاميذ على اشباع تلك الحاجات ؟ ماهى نتائج سوء التكيف التى تترتب على هذه الاجراءات ؟ كيف يعمل البرنامج المدرسى على مساعدة المدرسين فى تهيئة الجو المناسب لاشباع تلك الحاجات ؟

- كيف يساعد المدرسون التلاميذ على تكوين عادات سليمة فى العمل ومهارات فعالة فى طرق الاستذكار ؟ كيف يساعدونهم على تنمية فاعليتهم فى المواد الأساسية التى تحتاج الى مهارة معينة ؟

- هل تقابل البرامج التى تقدمها المدرســة الثانوية جميـــع حاجات التلاميذ ؟ ماهو الدور الذى تسهم به المدرسة فى التعليم العام ؟ هل يتوافر للتلاميذ الفرص الكافية لتشرب الثقافة القومية والتاريخ القومى ومشكلات الانسانية فى العصر الحديث ؟ كيف ، وبمساعدة من يعد التلاميذ للقيام بمسئولياتهم كمواطنين ؟ الى أى مدى يهيىء برنامج المدرسة الفرصة لاعداد التلاميذ لتحقيق أهدافهم المهنية ؟ والى أى مدى يمهد لهم الفرصـــة التى تعدهم لتحقيق أهـدافهم التعليمية ؟

تقويم خدمات التوجيـــه التى يقوم بها المدرسون والمرشدون

ان نجاح برنامج التوجيه فى تأديه وظيفته يجعل التلاميذ يشعرون بأن القائمين بالعمل فى المدرسة يهتمون بمساعدتهم ويعرفون الى أين يتجهون عند الحاجة الى المساعدة • ويسعى التلاميذ الى طلب المســـاعدة بدافع ذاتى مع اتساع البرنامج ، وتفهم التلاميذ له • ولا شك أن للمدرسين دورا هاما فى التوجيه فهم مسئولون عن بعض خدماته ، وعن تفسير البعض الآخر ، وعن احالة الحالات التى تحتـــاج الى خـدمات متخصصة • وعن طريق تحويلهم للتلاميذ وتقديم النصائح لهم يعرفون الكثير عن خدمات الارشاد • ولـــكن قيام المدرسين بتحويل التلميذ الى احدى خدمات التوجيه لن يكون مقنعا له كما لو جاء الاقتراح بالتحويل من تلاميذ استفادوا فعلا من خدمات التوجيه •

وكلما كانت خدمات الارشاد أكثر فاعلية زاد اقبال التلاميذ على طلب مساعدة المرشد لحل مشـــكلاتهم • فاذا كان عدد التلاميذ الذين يتقدمون برغبتهم الخاصة أو الذين يحولهم الأساتذة الى المرشد قليلا بدرجة لا تكفى لشغل وقت المرشد كان معنى هذا وجود خطأ ما • وقد يكون السبب أحـد احتمالات ثلاث : قد يكون التلاميذ غير ملمين بوظيفة المرشد ـ أو أن تكون خدمات الارشـــاد قليلة الجدوى ـ أو قد يكون الوقت الذى خصصته الادارة للارشاد يفوق حاجتـه • وبالدراسة الاحصائية لنســـبة عدد التلاميذ الى المرشدين فى المدارس يمكن اعتبار الثالث أقلها احتمالا • وأيا كان السبب فتقويم برنامج التوجيـــه لابد أن يعطينا دليلا يعين المرشدين والمدرسين على حسن استغلال وقت المرشد ، ولابد أن تقدم عملية تقويم البرنامج عامة دليلا تسير عليه عملية رفع مستوى خدمات التوجيه •

الخدمات التى يقدمها المدرسون

أوضحنا فى الفصل الأول كيف يستطيع المدرسون التعاون على مساعدة التلاميذ ، وقد أكد الفصلان الثانى والثالث أهمية ايمان المدرسين بفلسفة التوجيه فى عملهم مع التلاميذ • وأخيرا شرحنا فى الفصل الخامس عشر دور المدرس فى نشاط التوجيه الجماعى •

والأسئلة الآتية يمكن أن تساعد لجنة التوجيه فى دراسة خدمات التوجيه التى يقوم بها المدرس فى البرنامج المدرسى :

- ماهو شعور المدرسين تجاه مسئولياتهم فى عمليه التوجيه ؟
- كيف يعمل المدرسون والمرشدون معا فى تنفيذ خدمات التوجيه ؟
- أى خدمات التوجيه (التى أوضحناها فى آخر الفصل الثالث تحت عنوان « دور المدرسة فى عملية التوجيه ») يقوم بها المدرس ؟ ماهى خدمات التوجيه الأخرى التى يقوم بها المدرس ؟

خدمات دراسة الطفل

تناولنا فى الفصول من الخامس حتى الحادى عشر الأساليب التى يمكن للمدرسين والمرشدين استخدامها فى دراسة سلوك الطفل واعداد البيانات التى يحصلون عليها من هـــذه الدراسة للاستعمال • وعلى العموم فالقائمة التالية تبرز المسائل الأساسية الهامة التى يجب اعتبارها فى تقويم خدمات دراسة الطفل :

- أى أنواع بطاقات تسجيل سلوك التلميذ تستخدمها المدرسة ؟
- أى معلومات أخرى ، خلاف محتويات البطاقة ، يحتاج اليها المدرسون والمرشدون ؟
- كيف توصلت المدرســـة الى نظام التسجيل الحالى ؟ كيف أســـهم المدرسون فى رسم وتنفيذ خطة التسجيل ؟
- من الذى يسهم فى التسجيل ؟ ومن الذى يستخدم سجلات التلاميذ؟
- كيف تنظم السجلات ؟ ومن الذى اتخذ قرار هـــذا التنظيم ؟ كيف يمكن للمدرسة أن تحسن أسلوب تنظيم وحفظ هذه السجلات ؟
- ماالذى يتم عمله فى السنتين الأخيرتين بشأن تحسين أساليب دراسة الأطفال ؟
- كيف يتبادل المدرسون مع المتخصصين معلوماتهم عن الأطفال ؟
- ماهى الاختبارات التى تستخدمها المدرسة ؟

ماهو موضع هذه الاختبارات فى البرنامج العام للاختبارات ؟

ماهى الوسائل الأخرى خلاف الاختبارات التى تستخدم لاستكمال نتائج الاختبارات ؟

من الذى يختار الاختبارات ؟

هل تزود هـــذه الاختبارات المدرسين والمرشدين بالمعلومات التى يحتاجون اليها ؟ ماهى المعلومات الأخرى التى تلزمهم ؟

هل تطبق المدرسة اختبارات لا يكون المدرسون فى حاجة الى نتائجها؟

من من الأعضاء لديه خبرة فى تفسير نتائج اختبارات معينة ؟

هل تطبق المدرسة اختبارات ليس بين العاملين فيها أفراد مؤهلون لتفسير نتائجها ؟

- ماهى برامج التدريب على وسائل دراسة التلميذ التى تعدها المدرسة لموظفيها أثناء الخدمة ؟

خدمات الارشـــاد

يحسن الاستعانة بما جاء فى الفصول الثانى عشر ، والثالث عشر ، والرابع عشر بشأن تقويم خدمات الارشاد وما ورد فى الفصل الرابع بشأن دور المرشد فى حالات الاخلال بالنظام ٠

قد لا يرغب بعض المرشدين فى انتظار نتائج التقويم العـــام لخدمات التوجيه كى يدرسوا الخدمات التى يقومون بها دراسة نقدية ، ولهذا يمكنهم البدء بدراسة طريقة استخدامهم لوقتهم ، (فى الحقيقة يجب أن يقوموا بهذه الدراسة بصورة دورية) ٠ ولتقويم استغلال الوقت يختار المرشد أسبوعا على أساس عشوائى ويسجل كل مايتم خلاله من ألوان النشاط ، وعند تحليل هذا السجل الأسبوعى لأوجه استخدام الوقت يجب أن يسأل المرشد نفسه الأسئلة الآتية :

- مع من تحدثت ؟ وكم من الزمن استغرق هذا الحديث ؟ ماالذى حققته فى أثناء هذه الاتصالات ؟
- مانسبة الوقت الذى أنفقته فى الارشاد ؟

ـ هل حاولت فى بعض اللحظات أن أشغل نفسى بأشياء أخرى لأتجنب عملية الارشاد ؟

وهناك دائما واجبات متعددة فى المدرسة تحتاج الى من يقوم بتنفيذها ، فاذا لم يخصص المرشـــد وقتا للتلاميذ استغرقت الواجبـات الأخرى وقت الارشاد • ويشغل بعض المرشدين وقتهم فى هذه الأعمال كى يتجنبوا مقابلات الارشاد التى قد يفتقدون فيها الشعور بالأمن ، ولكن واجب المرشدين اعطاء الأولوية لارشاد التلاميذ ولمساعدة المدرسين على دراسة تلاميذهم ولتدريب المدرسين على أساليب التوجيه •

وهناك دائما واجبات متعددة فى المدرسة تحتاج الى من يقوم بتنفيذها، وبوسع المرشد أن يحقق ذلك ، كما بينا فى الفصل النامن عشر ، عن طريق الاستماع الى تسجيلات مقابلات الارشاد الفردى أو الجمعى • وفيما يلى قائمة ببعض الأسئلة التى يمكن للمرشد أو المدرس استخدامها فى تقويم اجتماعاته مع التلاميذ • وعليه أن يجيب على أكبر عدد ممكن من هـــذه الأسئلة بعد المقابلة مباشرة ، ثم يعيد سماع تسجيل المقابلة ليتمكن من الاجابة على أسئلة أخرى أو تصحيح الانطباعات الخاطئة حيث ان الأخطاء وتصـــحيها تفيد كتذكرة فى المقابلات التالية • وفى الاجابة على هذه الأسئلة (التى تتبع عامة تسلسل الموضوع الخاص بالارشاد فى الفصلين الثانى عشر والرابع عشر) عليه أن يتجنب الاجابة « بنعم » و « لا » ، « ومرض » • وبدلا من ذلك يحسن أن يذكر أمثلة معينة لأشياء حدثت أو قيلت •

بدء المقابلة

ـ ماذا فعلت للاعداد للمقابلة ؟ هل كان بوسعى أن أفعل ماهو أحسن من ذلك ؟

ـ هل استخدمت المعلومات المسجلة فى البطاقة المجمعة (التراكمية) للتلميذ قبل بدء المقابلة ؟

ـ لماذا حضر التلميذ لمقابلتى اليوم ؟

ـ ماذا فعلت لأخلق علاقة ارشادية يسودها التسامح ؟

ـ كيف بدأنا الكلام ؟ كيف دعمت تعليقاتى الاستهلالية هذه العلاقة ؟
الاستجابة للمشاعر ومساعدة التلميذ على الكلام :

- ماهى بعض الأمثلة لما بذلت من جهد فى تقبل مشاعر التلميذ ؟
- هل أدركت التوترات الانفعالية التى تعتمل فى نفس التلميذ ؟ كيف استدللت على أهمية ودلالة هذه التوترات ؟
- كيف ساعدت التلميذ على التعبير عما يريد ؟ كيف تخيرت المشاعر التى استجبت اليها ؟
- ماذا كانت طبيعة لحظات الصمت ؟ ماالذى كنت أفعله وأفكر فيه أثناء تلك الفترات ؟
- ماهى الاستجابات التى دلت على أن التلميذ يشعر بأنه مفهوم ؟ وماهى تلك التى تدل على أنه يشعر بأنه غير مفهوم ؟

استعمال المعلومات والبيانات

- كيف استجبت لأسئلة التلميذ ؟ ماذا فعلت لأتأكد من أنه على استعداد لاستخدام المعلومات التى زودته بها ؟ كيف استخدمها ؟
- ماذا كانت اجاباتى عن أسئلته ؟ هل أعطيته معلومات أم أعطيته نصحا ؟ هل أثارت اجاباتى اهتمامه ليتعلم أشياء جديدة عن نفسه ، أو هل شجعته على أن يعتمد على ؟
- هل اقترحت عليه اختبارات أو فسرت له نتائجها ؟

اذا كنت قد اقترحت عليه أخذ بعض الاختبارات ، فكيف أعددته لهذه الخبرة ؟ اذا كنت قد فسرت له نتائجها فكيف تصرفت لأتأكد من استعداده لاستخدام النتائج ؟ هل كنت مطمئنا من فهمى لنتائج الاختبار التى حاولت تفسيرها له ؟

- كيف استخدم التلميذ المعلومات الجديدة التى حصل عليها أثناء المقابلة لحل مشكلاته ؟

كتابة الملاحظات

- ماالذى فعلته لتسجيل ملاحظاتى أثناء المقابلة ؟ اذا كنت قد كتبت ملاحظات أثناء المقابلة فكيف أقارنها بالملاحظات التى كتبتها أثناء

سماعى للتسجيل بعد المقابلة ؟ كيف أفسر التعارض بين الاثنين ؟

- كيف استخدم هذه الملاحظات فى الاعداد للمقابلة التالية ؟
- ماهى المسئوليات التى تحملها التلميذ ؟ ماذا كانت مسئولياتى أنا ؟
- ماهى أقواله التى يمكن أن أعتبرها معلومات سرية ؟
- هل يعرف التلميذ كيف أحافظ على هذه المعلومات ؟

مشـــكلات انهاء المقابلة

- من الذى أنهى المقابلة ؟ وكيف انتهت ؟ هل تعدت الوقت المحدد ؟ اذا كانت تعدته فلماذا ؟
- هل حدد الطالب موعدا لمقابلة أخرى ؟ اذا كان هذا ماحدث فكيف حدد الموعد الجديد ؟

انطباعات عامة

- كيف أعرف ما اذا كنت أهلا لمساعدة التلميذ ؟ اذا لم أكن مؤهلا لمساعدته فلمن يجب أن أحيله ؟
- هل أصبحت شخصيا مندمجا مع التلميذ فى مشكلته ؟ ماذا كان شعورى عندئذ ؟ ماذا كان فى اعتقادى شعور التلميذ فى ذلك الوقت؟
- ماهى القرارات الأخلاقية التى واجهتها ؟ وكيف واجهتها ؟
- ماالذى يشعرنى أننى ربما أكون قد ضايقته ؟ ماالذى أستدل منه على أننى قد ضايقته ؟ هل صدرت منه عبارات تقويمية ؟ اذا كان هذا ماحدث فما هى ؟
- الآن وبعد انتهاء المقابلة ما الشىء الذى كنت أفعله بطريقة مخالفة لو أمكن اعادة المقابلة ؟

وفى تقويم المرشد لعمله فى موقف جماعى يمـــكن استعمال تسجيل للمقابلة مع الأسئلة الآتية ، وقد يستخدم الأسئلة السابقة الخاصة بالمقابلة الفردية استكمالا للقائمة التالية :

تكوين جماعات الارشـــاد

- من أى المصادر سمع المشتركون فى المجموعة عن جماعة الارشاد ؟
- كيف تم اختيار أعضاء الفريق ؟
- ماذا كانت فكرة العميل النموذجى عن الارشاد الجماعى عندما اعتزم الانضمام الى الفريق ؟ كيف استنتجت أن هذا هو مفهومه عن العلاقة الارشادية ؟ كيف اخترته كعميل نموذجى فى الفريق ؟
- كيف أعرف أن انضـــمام الأعضاء الى الفريق كان فعـــلا بمحض اختيارهم ؟ ماذا قال العميل النموذجى المذكور حتى تأكدت من أنه يرغب فى الانضمام الى الفريق ؟
- كيف أسهمت المقابلات الفردية السابقة فى نجاح الاجتماعات القليلة الأولى للفريق ؟ ماهى المفاهيم الخاطئة التى أذكرها لتلك المقابلات ؟

بدء الارشـــاد مع المجموعة

- كيف عرف التلاميذ مايمكن لكل منهم توقعه من الآخر ؟ أى التعليمات أو القواعد الأصلية التى اتفق على العمل بمقتضاها تحتاج الى تغيير ؟ ولماذا ؟ كيف أجروا التغيير اللازم ؟ من الذى اقترح القواعد الأصلية، ومن تقدم باقتراحات التعديل ؟
- من كان أول طالب تحدث عن مشكلاته ؟ أى نوع من الأشخاص هو ؟ ماهى صلاتى السابقة به ؟ ماذا سبق حديثه عن نفسه وعن مشكلاته؟
- ماذا فعلت للمساعدة على تهيئة جو يسوده التسامح والتقبل ؟ ماهى المحاولات التى بذلتها لتحقيق هـــذا الغرض ولكنها أتت بنتائج عكسية ؟
- ماذا فعل الأعضاء الآخرون لخلق جو مناسب للارشاد ؟

دور كل عضو فى المجموعة

- كيف حدد التلاميذ دور كل عضو فى مساعدة الأعضـــاء الآخرين ؟

كيف حددوا دورى أنا ؟ كيف تختلف هذه المجموعة فى تعريف هذه الأدوار عن غيرها من المجموعات ؟

- ماذا فعلت لمساعدة العملاء على تعلم كيفية مساعدة بعضهم البعض ؟

- مابعض الأمثلة من استجابات التلاميذ توضح كيف ساعد بعضهم بعضا ؟

المحافظة على استمرار سير المناقشة

- ماذا فعلت لمساعدة العملاء على التعبير عن أنفسهم ؟ كيف انتقيت المشاعر التى استجبت لها ؟

- ماذا كانت طبيعة فترات الصمت ؟ من الذى قطع هذا الصمت ؟ ماهو دليلى على أن التلاميذ أدركوا قيمة هذه الفترات ؟

- تحت أى ظروف وجدت نفسى غير متتبع لحديث الشخص الذى تكلم ؟ وكيف وجدت طريقى ثانيا لدخول المناقشة ؟ ما أول شىء فعلته لتحقيق ذلك ؟ ماالذى كنت أفكر فيه عندما أدركت أننى غير متتبع لما هو جار فى الاجتماع ؟ ماالذى قادنى للتفكير فى ذلك الموضوع ؟

- كيف كانت استجابة المجموعة عندما أبدى أحد أفراد الفريق لأول مرة احساسات سالبة واتجاهات غير اجتماعية ؟ ماهى المظاهر التى تثبت أنهم قد تعلموا تقبل مثل هذا السلوك ؟

- ماهى تعليقات التلاميذ التى تبين أنهم يشعرون بأن المجموعة تفهمهم وتتقبلهم ؟ وماهى تعليقاتهم التى تبين أنهم يشعرون أنهم غير مرغوب فيهم ؟ ماالذى فعله أى عضو فى الفريق لمساعدة أمثال هؤلاء التلاميذ ؟

تمثيل المشكلات

- هل قام أعضاء الفريق بتمثيل مشاهد احدى المشكلات ؟ اذا كان هذا قد تم فلماذا استخدموا هذا الأسلوب ؟ ومن الذى اقترح

استخدامه ؟ واذا لم يكونوا قد استخدموا هذه الطريقة فهل كانت هناك مناسبة يمكنهم فيها استخدامها ؟

انتهاء الارشـــاد الجماعى

ـ كيف انتهت الاجتماعات ؟ من الذى اقترح انهاءها ؟ ما الذى سبق اقتراح انهاء المقابلات ؟

انطباعات عامة

ـ ماالذى حققه الفريق أثناء اجتماعه ؟

ـ اذا تيسرت اعادة الاجتماع ـ كيف يمكننى تحسين سلوكى ؟ ولماذا ؟

ـ كيف استفادوا من أجهزة التسجيل ؟ من الذى اقترح اســتعمالها ولأى أغراض ؟

وبالرغم من أن تقويم اجتماعات الارشاد المسجلة يعتبر بداية حســنة فانها غير كافية • حقيقة اذا كان المرشد مهتما بمعرفة فوائد ونتائج الارشاد فانه يعمل على تقويم التغيرات التى أحدثها الارشاد فى سلوك التلاميذ ، ولاجراء هذا التقويم يمكنه استخدام الأسئلة التى وردت فى (صفحة ٥٢٢) تحت عنوان « التغيرات التى يحدثها التوجيه فى سلوك التلاميذ » •

وتقويم التغيرات السلوكية غير كاف أيضا • فالتوجيه احدى الخدمات التى يستطيع المدرسون والمرشدون القيام بها بنجاح اذا تعاونوا فى أدائها معا • ولهذا فاستجابة المدرس للمرشد ، والعمل الذى يقوم به ، لهما أهمية فى تقويم المدرسة لبرنامج التوجيه الذى تسير عليه ، ويمكن تكليف شخص يختاره المسئولون عن الادارة والارشاد فى المدرســة مشـــتركين باستخدام الأسئلة التالية للحصول على استجابة المدرسين لخدمات الارشاد :

ـ من الذين حولهم المدرسون الى المرشد ؟

ـ ماذا كان التلاميذ المحولون يتوقعون من المرشد ؟ مانوع مشــكلات هؤلاء التلاميذ ؟

- هل يستعين المدرسون بالمرشد لمساعدتهم على دراسة تلاميذهم ؟
- كيف أكمل المدرسون عمل المرشد فيالفصل وفى اجتماعات الريادة؟
- كيف ساعد المدرسون المتخصص فى عمله مع التلاميذ ؟
- مافكرتهم عما يقوم به المرشد ؟ ماهو شعورهم نحو أعماله ؟
- هل اشترك المدرسون فى تحديد مسئوليات المرشد ومؤهلاته وفى انتخابه ؟ هل يشعرون أنه أهل لهذا المركز ؟

والحصول على بيانات يمكن الاعتماد عليها نتيجة استفتاء المدرسين بهذه الطريقة يتطلب العناية فى اختيار المدرسين الذين سيؤخذ رأيهم ، ويحسن أن يكون ذلك الاختيار بطريقة عشوائية ، ويجب أن يعرف الباحث كيف يقيم علاقة تتميز بالتسامح تساعد المدرس على التعبير عن آرائه بصراحة .

خدمات التوجيه الجماعى

يستطيع قائد الجماعة فى ضوء الخصائص المميزة للتوجيه الجماعى استخدام الأسئلة التالية لتقويم نجاح نشاط فريق التوجيه الجمعى ، ويمكن الحصول على معلومات أخرى باستخدام تسجيل مقابلة أو أكثر استكمالا لما يتذكره عنها ، وقد قدمنا فيما سبق أسس تنظيم هذه الجماعات وأمثلة لنشاط التوجيه الجماعى فى الفصل الخامس عشر :

- من الذى بدأ نشاط الجماعة ؟
- كيف تم الاتفاق على شروط العضوية ؟
- اذا كان التلاميذ قد اتفقوا على الاشتراك فماذا ذكروا من أسباب لاشتراكهم ؟ ماذا كان أثر تلك الأسباب على سلوكهم فى المجموعة ؟
- ماهى احتياجات الأفراد الخاصة التى أشبعت نتيجة لخبرات التوجيه الجمعى ؟ كيف عرفت أن هذه الخبرات ساعدته على اشباع الحاجات المذكورة ؟
- ماهى بعض المسائل التى ناقشها التلاميذ فى هذه المجموعة ولم يكن فى امكانهم عادة مناقشتها فى الفصل ؟

- كيف كانت خبرات هؤلاء التلاميذ فى هـــذه المجموعة تختلف عن الخبرات التى كان يمكن الحصول عليها فى الارشاد الفردى ؟
- ماالذى صدر عن التلاميذ ويمـــكن أن يكون دليلا على شعورهم بأن الفريق يفهمهم أو لا يفهمهم ؟
- ماذا فعلت لمساعدة التلاميذ علىالتحدث بحرية لاستكشافالموضوعات التى أرادوا مناقشتها ؟ ماذا فعلت عندما كانوا يعانون صعوبة فى الكلام ؟
- كيف استجبت لأسئلة التلاميذ ؟ هل كان لدى التلاميذ الفرصـــة للاجابة عن أسئلة بعضهم ؟
- هل دفعت أسئلتى التلاميذ الى مواجهة صعوبات لا يمكنهم حلها فى المجموعة ؟
- هل كنت على علم تام بحدودى المهنية الفنية وأنا أعمل مع الفريق ؟ هل أنا أهل لمساعدة مثل هذا الفريق ؟
- ماذا أستطيع عمله لتحسين قدرتى على الاسهام فى نشاط الفريق ؟

خدمات التكيف التعليمى ـ المهنى

خصص الفصل السادس عشر لمشكلة التخطيط التعليمى ـ المهنى ، وعلى كل فمن الضرورى أيضا أن يلم المرشدون والمدرسون بأساليب دراسة الطفل التى استعرضناها فى الفصـــول من الخامس الى التاسع وأســـاليب الارشاد فى الفصول من الثانى عشر الى الرابع عشر ، وأساليب التوجيه فى الفصل الخامس عشر ، حتى يمكنهم مســـاعدة التلاميذ على تحقيق التكيف التعليمى ـ المهنى السليم • والقائمة التالية تساعد عضو اللجنة على تقويم هذا الجانب من برنامج التوجيه :

التعريف بالخبرات التى تنتظر الطفل فى المدرسة الجديدة

- كيف يعد الأطفال وآباؤهم للخبرة التى سيمر بها الأطفال فى رياض الأطفال ؟ ومن الذى يقوم بهذه المهمة ؟

- كيف يعد تلاميذ الفرقة السادسة الابتدائية وآباؤهم لخبرات المدرسة الاعدادية ؟ ومن الذى يقوم بهذه المهمة ؟

- ماذا يفعل المدرسون فى الســـنة الأولى الاعدادية لتعريف التلاميذ بالمواد التى تقدمها المدرسة وببرامج النشاط وبالنشاط الاجتماعى وبخدمات التوجيه الخاصة ، وبتقاليد المدرسة ؟

- كيف وبواســطة من يعد تلاميـــذ الفرقة الثالثة الاعدادية لدخول المدرسة الثانوية ؟

- ماذا يفعل المدرسون فى الفرقة الأولى الثـــانوية لتعريف التلاميذ بأقســامها ، والمواد التى تدرس فيها ، وببرامج أنواع النشـــاط الاجتماعية والخدمات الخاصة بالتوجيه وبتقاليد المدرسة ؟

- كيف يعد تلاميــذ الصف الثالث الثانوى للتعليم العالى أو لمزاولة مهنة ؟ ومن الذى يقوم بمهمة توجيههم ؟

اجراءات متعلقه بالحاجات الخاصة لبعض الأطفال

- كيف تقابل الحاجات الخاصة بالأطفال الموهوبين ؟

- ماذا يقدم للأطفال العاديين الذين تنقصهم المهارات الأســاسية فى الاستذكار ؟

- ماهى الاجراءات التى تتخذ مع الأطفال المعوقين بدنيا كالطفل المقعد أو الذى لديه صعوبة فى الكلام أو الصم أو ضعاف السمع أو الذين ليس لديهم قوة الابصار الكافية للعمل فى الفصل العادى ؟

- ماهى الترتيبات التى أعدت للتدريس للمتخلفين عقليا ؟

معرفة التلميذ عن مستقبل حياته

- لمن يلجأ التلميذ للمساعدة على تحديد خططه وأهدافه فى الحياة ؟

- فى أى المواد الدراسية يناقش التلاميذ والمدرسون هذه الخطط ؟

- وفى أى الجماعات المدرسية الأخرى تناقش هذه الخطط ؟

- ماهى خدمات الارشاد التى تقدمها المدرسة لمساعدة الطلاب على اتخاذ قراراتهم بشأن مستقبلهم ؟

- كيف يتعرف التلاميذ قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ؟ والى أى حد تؤثر هذه المعلومات فعلا على قراراتهم ؟

- كيف وبواسطة من تستخدم المعـــلومات التعليمية والاجتماعيـــة والمهنية فى مساعدة التلاميذ على الاجابة عن أسئلتهم ؟

- مانسبة طلبة المدرسة الثانوية الذين يعرفون السبب فى اختيارهم للشعب أو المواد التى يدرسونها ؟ مانســـبة من يدرك العلاقة بين أهدافهم فى الحيـــاة ، وخاصة الأهداف التعليمية ، وبين خبراتهم الدراسية وخبرات النشاط المدرسى ؟

- الى أى حد يأخذ الطلبة فى اعتبارهم أهدافهم الأخرى فى الحياة عند اتخاذ قراراتهم بشأن مستقبلهم التعليمى والمهنى ؟

المعلومات التعليمية والمهنية

- هل لدى المدرسة المعلومات التى تجذب انتباه التلاميذ وتجيب عن أسئلتهم ؟

- هل هذه المعلومات فى مستوى فهم التلاميذ ؟

- هل هذه المعلومات دقيقة وحديثة ؟

- هل هذه المعلومات فى متناول يد التلاميذ ؟ هل المراجع مصـــنفة ومنظمة بحيث يسهل على التلاميذ العثور على ما يلزمهم منها ؟

المساعدة فى الحصول على عمل

- هل لدى الطلبة المهارات اللازمة للعمل ؟ اذا كان الأمر كذلك فكيف اكتسبوا هذه المهارات ؟

- ماهى الترتيبات التى تتخذها المدرسة لمساعدة التلاميذ على الحصول على أعمال لبعض الوقت وخلال العطلة الصيفية ؟ ماذا تفعل المدرسة لمســـاعدة التلاميذ على اكتساب خبرات مهنية فى أعمال ذات صلة بأهدافهم المهنية ؟

- كم عدد التلاميـــذ الذين يستفيدون من برامج التدريب على أعمال (بعض الوقت) تحت اشراف المدرسة ؟ هل هناك تلاميذ آخرون كان من الممكن اشراكهم فى هذه البرامج ؟

- ماهى خدمات التشغيل (التوظيف) التى تقدمها المدرسة لخريجيها ؟ كيف يعمل المسئولون متعاونين مع السلطات المحلية لمصلحة العمل لتشغيل التلاميذ ؟

- كيف يتعلم التلاميذ طريقة البحث والتقدم للعمل ؟

برنامج المتابعـــة

- كيف تحصل المدرسة على بيانات من التلاميذ السابقين ؟

- كيف تربط المدرسة بين الخدمات التعليمية وخدمات التشغيل وبين برنامج المتابعة ؟

- كيف يشترك التلاميذ فى برنامج المتابعة ؟

- كيف تستخدم هيئة التدريس البيانات والمعلومات التى تحصل عليها من الدراسات التتبعية ؟

- ماهى الترتيبات التى تعدها المدرسة لعمل مقابلات مع التلاميذ الذين يعتزمون الخروج من المدرسة قبل التخرج ؟ من الذى تحول اليه هذه الحالات؟كيف يتم فى هذه المقابلات مساعدة التلاميذ الذين سيتركون المدرسة على تحديد واستيضاح أهدافهم المهنية ؟ كيف يعلل هؤلاء التلاميذ مغادرتهم للمدرسة قبل اتمام تعليمهم ؟ هل هذه الأسباب حقيقية ؟ كيف تتأثر برامج معالجـة حالات ترك المدرســـة نتيجة الدراسات التتبعية ؟

التغيرات التى يحدثها التوجيه فى سلوك التلاميذ

من الأهداف الرئيسية لبرنامج التوجيه مساعدة التلاميذ على تعلم حل مشكلاتهم بنجاح ، ولهذا فان هذا البرنامج لابد وأن يحدث تغيير أساسيا فى سلوك التلميذ • ولكن هناك عوامل أخرى بجانب التوجيه يمكن أن تسهم فى تغيير هذا السلوك ، ولهذا السبب كان من الصعب الحصول على دليل مقنع على فاعلية برنامج التوجيــــه • ومع كل فان العاملين فى ميدان التوجيــــه يستطيعون تقويم التعثر فى ســــلوك التلميذ باستخدام أفضل مالديهم من وسائل دراسة التلميذ ، ومع مراعاة اعتبار العوامل الأخرى ـ غير التوجيه ـ التى قد تسهم فى نمو التلميذ •

وتستخدم فى كثير من هــــذه الدراسات عينات صغيرة حتى يتمكن الباحثون من عمل دراسة مستفيضة لحالات عدد قليل من التلاميذ • ويشعر كثير من أعضاء لجان التقويم بضرورة الاستعانة بأحــــد خبراء البحوث فى تصميم البحث واختيار العينة ويمكن الحصول على المساعدة الاستشارية من أحد معاهد التعليم العالى أو الجامعى القريبة •

وفيما يلى قائمة الأسئلة التى يمكن للجنة استخدامها فى تقويم التغير فى سلوك التلاميذ :

- ممن يحصل هذا التلميذ على المساعدة ؟
- لماذا يحتاج هذا التلميذ الى مساعدة أو لأى سبب حوله المدرس لأحد المسئولين عن التوجيه فى المدرسة ؟
- ماهى الخبرات التى كان التلميذ مندمجا فيها فى الوقت الذى كان يتلقى مساعدة الموجه ؟ أى هذه الخبرات يحتمل أن يكون قد أثر فى نموه وأيها عوق هذا النمو ؟
- كيف تقدم التلميذ فى عمله المدرسى ؟
- ماهى التغيرات التى لاحظها المدرس فى ســــلوكه المدرسى ؟ ماهى التغيرات الملحوظة فى اتجاهاته ؟
- هل زاد أو نقص اعتماده على المدرس أثنــــاء حصوله على المساعدة المذكورة ؟

- في أي النواحي تحسنت علاقاته الاجتماعية مع زملائه ؟ كيف تعلم أن يعمل مع الآخرين بنجاح ؟ هل كون صداقات جديدة ؟ اذا كان الأمر كذلك ، فما نوع أصدقائه الجدد ؟
- هل زاد اشتراكه فى أوجه أخرى للنشاط المدرسى ؟ اذا كان هـــذا قد حدث فماهى أوجه النشاط الجديدة التى اندمج فيها ؟ ماذا كان الدور الذى قام به فى هذه الأوجه ؟
- كيف تغيرت شـــخصيته فى المنزل ؟ ماهى التغيرات التى لاحظها والداه على سلوكه ؟كيف تغيرت اتجاهات والديه نحوه ؟ كيف تغيرت اتجاهاته نحو أبويه ؟ كيف تغيرت اتجاهاته نحـــو أفراد الأسرة الآخرين ؟ هل تغيرت هذه الاتجاهات نحو أفراد أسرته منـذ انتهت صلاته بخدمات التوجيه ؟
- كيف تغير الدور الذى يلعبه فى حياة المجتمع الذى يعيش فيه ؟
- ماشعور التلميذ نحو المساعدات التى حصل عليها ؟
- فى أى النواحى ازداد فهمه عن نفسه وحاجاته وميوله وقدراته ؟
- فى أى النواحى تعلم طرق استخدام قدراته بفاعلية أكبر ؟

تقويم ادارة خدمات التوجيـــه

مقر عمل هيئة التوجيـــه بالمدرسة

يحتاج القائمون بأعمال التوجيـــه - مثل بقية موظفى المدرسة - الى مكان كاف جذاب يمارسون فيه أعمالهم ، فهم يحتاجون الى غرف مناسبة تطبق فيها الاختبارات الفردية وأخرى للاختبارات الجمعية وأخرى يستطيع الطلبة فيها استخدام المراجع التعليمية والاجتماعية والمهنية ، كما يحتاجون الى غرف لاجتماعات الجماعات الصغيرة وجماعات التوجيه ، والى غرف خاصة بالمقابلات الفردية الخاصة وأماكن كافيـــة لحفظ الملفات والسجلات والبطاقات • ومن الطبيعى أنه يمكنهم مشاركة بقية هيئة المدرسين فى هذه الأماكن ، ولكن اذا كان التلاميذ يسعون للحصول على مساعدات من المرشد بخصوص مشكلاتهم الخاصة فلابد من توافر حجرات أو مكاتب خاصة للمقابلات الارشادية الفردية

يشعر فيها التلاميذ بقدرتهم على التحدث بحرية دون أن يسمع حديثهم أحد • ولضمان حسن استخدام السجلات والبطاقات وهيئة السكرتيرية يحسن أن تكون هذه المكاتب بالقرب من مكتب ناظر المدرسة • وفيما يلى مجموعة من الأسئلة يمكن استخدامها فى تقويم المكان المخصص للتوجيه :

- أين يعقد المرشدون اجتماعاتهم الفردية والجماعية ؟
- أين يطبق المدرسون والمرشدون الاختبارات الجمعية ؟
- ماهى ترتيباتهم بشأن الاختبارات الجمعيـــة الخاصـــة ؟ أين تطبق الاختبارات الفردية ؟
- أين تحفظ المراجع التعليمية والاجتماعية والمهنية ؟ وأين تستعمل ؟ ماهى التعديلات التى يجب على المرشدين والمدرسين عملها لتحسين وسائل الاستفادة من هذه المراجع ؟
- أين تحتفظ المدرسة بسجلات التوجيه ؟ هل هذا المكان فى متناول هيئة التدريس ؟ هل هذا الترتيب يسهل للمرشدين استخدام هذه السجلات ؟ ماهى الاجراءات التى يمكن للمدرسة اتخاذها لتحسين وزيادة فاعلية استخدام هذه السجلات ؟
- ماهى أجهزة وأدوات التسجيل التى يستطيع الموجهون استخدامها لتسجيل مقابلاتهم واجتماعاتهم ؟

التـــدريب

يجب أن يستمر نمو القائمين بالعمل مع ممارستهم لمسئوليات مهنتهم •

- ماهى برامج التدريب التى تقـــدمها المدرســـة أو مديرية التعليم لموظفيها ؟
- ماهـــو الدور الذى أسهم به رجال المدرســـة فى تخطيط برنامج التدريب ؟ كيف استجاب الأعضاء العاملون بالمدرسة لهذا البرنامج؟
- ماهى التحسينات التى ترتبت على هذا البرنامج التدريبى ؟

- ماهى النواحى التعليمية التى يحتاج الأعضاء الى تدريب فيها حاليا ؟
- كيف استفادت المدرسة من الخبراء فى تنفيذ هذا البرنامج ؟
- فى أى النواحى تحمل الأعضـــاء مسئولية نموهم ؟ وكيف أمكنهم تحمل هذه المسئولية ؟

اشتراك هيئة التدريس والتوجيه فى الادارة

أكدنا فى هذا الكتاب فى مناسبات عدة أهمية وفوائد مساهمة العاملين فى المدرسة فى برنامج التوجيه • ففى الفصل الأول استعرضنا أســـاليب تخطيط برنامج التوجيه على أساس خبرات المدرسين والمرشدين فى مساعدة التلاميذ ووسائل تحديد خطة العمل وتنسيق خدمات التوجيه • وعلى كل هيئة من هيئات المدرسة أن ترسم التنظيم الذى يقابل احتياجاتها الخاصة • والأسئلة الآتية يمكن اثارتها لمساعدة أعضاء لجنة التقويم على الخروج بتوصيات بشأن تنظيم وادارة برامجهم :

- ماهى سياسة المدرسة بشأن التوجيه ؟ كيف تنعكس هذه السياسة على خدمات التوجيه ؟
- كيف رسمت هذه السياسة ؟ ومن اشترك فى رسمها ؟ أى النواحى فى هذه السياسة تحتاج الى تغيير ؟ ماهى الســـياسة الجديدة التى تحتاج اليها المدرسة ؟ من الذى يجب أن يقترح السياسة الجديدة ؟
- الى أى حد يجب اشتراك جميع العاملين بالمدرسة فى رسم سياسة التوجيه ؟
- كيف تنسق خدمات التوجيه داخل كل مدرسة ؟
- كيف تنسق خدمات التوجيه فى المديرية التعليمية ؟ وكيف يمـــكن تنسيق هذه الخدمات بفاعلية متزايدة ؟

استغلال مصـــادر البيئة

لمـا كنا قد ناقشنا بالتفصيل استـخدام مصـادر البيئة فى الفصل السابع عشر ، فسنقتصر هنا على القائمة التالية التى يمكن للجنـــة التقويم استخدامها :

- ماهى مصادر التوجيه التى عرفتها المدرسة فى البيئة واستخدمتها خلال الاثنى عشر شهرا الأخيرة ؟
- أى هذه المصادر كان يمكن للمدرسة استخدامها بصورة أفضل ؟
- ماهى خدمات التوجيه الأخرى التى يحتاج اليها التلاميذ ؟ أى هـذه الخدمات كان بوسع المدرسة توفيرها للتلاميذ عن طريق احـــدى الهيئات التى أشرنا اليها فى الفصل السابع عشر ؟
- متى كانت آخر مرة أجرت فيها المدرسة مسحا لامكانيات التوجيـه فى البيئة ؟
- ماذا تسجل المدرسة عن المصادر التى تستخدمها ؟ أى هذه السجلات قد تم تحسينه ؟

استفتاء الرأى بشأن خدمات التوجيـــه

استفتاء الطلبة

كثيرا مايلاحظ أن التلاميذ ينتقدون فيما بينهم بشدة خدمات التوجيه رغم التقدم الذى يحرزونه فى حل مشكلاتهم • ومع هذا فلابد من أن تأخذ المدرســـة رأيهم فى تلك الخدمات • وما يقوله التلميذ للآخرين عن خدمات التوجيه التى حصل عليها ، يعتبر أحـــد العوامل التى تشجع الآخرين على طلب المساعدة •

ويتقاعد كثـــير من التلاميذ عن طلب المساعدة التى يحتـاجون اليها ولا يعرف بعضهم شيئا عن خدمات التوجيه ، والبعض الآخر لا يجد فى نفسه الشجاعة لطلب هذه المساعدة • ولما كانت خدمات التوجيه مخصصة لكل التلاميذ وفيهم هؤلاء الذين لم يستخدموها ، فان على ناظر المدرسة أن يستفتى طلبة المدرسة أو عينة عشوائية منهم ، لمعرفة رأيهم فى تلك الخدمات ، ويحسن أن يقوم المدرس الذى تقترح اسمه لجنة التوجيه بأخذ رأى التلاميذ أثنـــاء احدى الحصص ثم يطلب من تلاميذ الفصل اختيار واحد منهم ليقوم بتلخيص النتائج • فقد ثبت أن التلاميذ يكونون عادة أكثر صراحة فى الاجابة عن الأسئلة اذا عرفوا أن واحدا منهم هو الذى سيقوم بتلخيص تلك الاجابات • ويحسن أن يتم استفتاء جميع تلاميذ المدرسة فى وقت واحد ، ويجب أن يقوم

أعضاء لجنة التوجيه بتدريب التلاميذ الذين سيقومون بتفريغ وتلخيص الاجابات على القيام بهذا العمل • ويمكن استخدام قائمة الأسئلة التالية فى الحصول على رأى التلاميذ فى خدمات التوجيه :

- لمن تلجأ عندما تشعر بشىء يقلقك وبأنك فى حاجة الى شخص تناقش معه مشكلتك ؟
- اذا طلب منك اختيار شخص من المدرسة لهذا الغرض فلمن تلجأ أولا؟ لماذا تلجأ الى هـــذا الشخص بدلا من غيره ممن تعرفهم من موظفى المدرسة ؟
- ماهى خدمات التوجيه الخاصة التى تقدمها لك المدرسة ؟
- أى هذه الخدمات ساعدتك أكثر من غيرها ؟
- ماهى المشكلات الأخرى التى تعتقد أن التلاميذ يحتاجون الى مساعدة فى حلها ؟

اســـتفتاء الآباء

يســعد الآباء أن يعرفوا أن العاملين فى المدرســـة مهتمون بمساعدة أطفالهم على حل مشكلاتهم • ومع كل فقد تجد بينهم من يضايقه أن يرى أطفاله يلجأون الى المدرسين أو المرشدين ، ولا يلجأون اليهم طلبا للمساعدة • ومهما كان الوضع فلابد للمدرسة أن تســـاعد الآباء على معرفة ما تحاول المدرسة عمله فى سبيل صالح أطفالهم • وكلما أضافت المدرســـة خدمات جديدة الى برامجها لابد للناظر أن يشرح هذه الخدمات وأهدافها للآباء • ولن يتحقق التعاون بين المدرسة والآباء الا اذا فهم هؤلاء الغرض من هذه الخدمات . وعلى هذا لابد من أخذ رأى الآباء عند تقويم خدمات التوجيه •

وتستطيع المدرسة الحصول على هذه الآراء عن طريق استفتاءات ترسل اليهم بالبريد ، ولكن أحسن النتائج يمكن الحصول عليها اذا صمم الاستفتاء بعناية ودقة ثم سلم باليد شخصيا الى عينة مختارة من الآباء على أساس علمى سليم ؛ على أن ينتظر الشخص الذى حمل الاستفتاء ولى الأمر حتى ينتهى من الاجابة عنه ليعيده الى المدرسة فى ظرف مغلق لتأكيد السرية التامة وعـــدم معرفة أسماء أفراد العينة • وقد استعانت بعض المدارس بهيئة التدريس وطبقت الاستفتاء أثناء بعض الزيارات المنزلية • وفى حالات أخرى استعانت

المدرسة الثانوية بطلابها لتسليم الاستفتاءات الى معارفهم من أولياء الأمور • وفى كلتا الحالتين لابد من قيام الادارة باعطاء التعليمات والتوجيهات اللازمة للأشخاص الذين سيحملون الاستفتاء الى أوليـــاء الأمور واعلانهم بأهداف البحث ، هذا ولابد أن يدرك الآباء أن المدرسة تحتاج الى اجابات صريحة وأنها ستحترم سرية التقارير •

وعادة يمكن الحصول على أحسن النتائج اذا اختارت المدرســـة عينة عشوائية من الآباء • وفى هـــذه الحالة تطلب المدرسة من حاملى الاستفتاء توصيل الاستفتاء الى الأسماء المعينة للآباء فى منازلهم ، وهذه الخطة تقلل من الخطأ أو المحاباة التى قد تنتج من قيام المراسلين بتوزيع الاستفتاءات على الآباء الذين يجدونهم فى منازلهم بطريق المصادفة •

وهنا أمثلة لبعض الأسئلة التى يمكن أن يحويها مثل هذا الاستفتاء :

- من الذى يلجأ اليه أطفالك اذا أرادوا مناقشة أشياء تقلقهم ؟
- ما الذى يجب على المدرسة عمله لمساعدة أطفالك على حل مشكلاتهم ؟
- من من هيئة العاملين بالمدرسة ساعد أطفالك أكثر من غيره ؟ ماذا فعل هؤلاء مع أطفالك ؟
- ماهى المشـــكلات الأخرى التى تعتقد أن الأطفال أمثال أطفالك فى حاجة الى مساعدة بشأنها ؟ هل يقتضى هـــذا تعيين أخصائيين لهذا الغرض بالمدرسة ؟

وبدهى أن على المدرسة أن تكيف أسئلتها لظروفها ونوع الآباء ، واذا كانت المدرسة قد أضافت خدمات جديدة الى برامجها فلابد من أن يتضمن الاستفتاء أسئلة بشأنها •

استفتاء العاملين فى المدرســـة

أكدنا أكثر من مرة أن التوجيــه يتطلب تعاون جميـــع العاملين فى المدرسة ، ولهذا لا يكفى أن يتقبلوا مسئولياتهم فى برنامج التوجيه ، ولــكن يجب عليهم تفهم خدمات التوجيـــه الأخرى وادراك العلاقات التى تربطها • والقائمة الآتية تحوى أمثلة لأسئلة يمكن للجنة التقويم استخدامها فى استفتاء أو مقابلات شخصية مع المدرسين :

ـ ماهى الأعمال التى تعتقد أن ناظر المدرسة ينتظر منك القيام بها فى برنامج التوجيه ؟

ـ أى هذه المسئوليات تعتقد أنك مؤهل للقيام بها ؟

ـ ماهى المسئوليات التى يجب أن يقوم بها بقية أعضاء هيئة التدريس؟

ـ من الذى يجب أن يتحمل هذه المسئوليات فى نظرك ؟

ـ ماهى خدمات التوجيه التى تحتاج الى مساعدة للقيام بها ؟ مانوع برنامج التدريب الذى تعتقد أنه ضرورى لرفع مســتوى أداء تلك الخدمات ؟

ـ لمن من المسئولين عن التوجيه حولت بعض الطلبة للحصـــول على خدمات خاصة ؟ ماهو الأساس الذى يحدد الأخصائى الذى ستحول اليه الحالة ؟

ـ كيف قام كل من هؤلاء الأخصائيين بمساعدة تلاميذك ؟

ـ ماهى خدمات التوجيه الأخرى التى يحتاج اليها التلاميذ ؟ من الذى يجب أن يقدم تلك الخدمات ؟

ـ ماالذى يجب على المدرسة عمله أولا كمحاولة لتحسين برنامج التوجيه؟

وبالاضافة الى فائدة هذه الأسئلة فى الوصول الى مقترحات لتحسين خدمات التوجيه فان استفتاء الرأى بشأن خدمات التوجيـــه يبين للمسئولين سوء الفهم الذى قد يكون عالقا بأذهان بعض المدرسين من هـــذه الخدمات أو الاستعمال غير السليم لها ٠

ومن جهة أخرى لابد من توجيه هذه الأسئلة لناظر المدرسة أو مدير التعليم :

ـ ماهى خدمات التوجيه التى تعتقد أن المدرس يستطيع القيام بها ؟

ـ ماهى خدمات التوجيه التى تعتقد أن المرشد يجب أن يقوم بها ؟

ـ ماهى خدمات التوجيه الأخرى التى تعتقد أن المدرســـة يجب أن تقدمها ؟

- ماهى نواحى القوة فى برنامج التوجيه ؟ ماهى الخدمات التى تحتاج الى تحسين ؟ وماهى الخدمات التى يتطلب الأمر توسيعها أو زيادتها ؟ وكيف يمكن تحقيق هذه التحسينات ؟

ومدير التعليم مسئول عن تحسين برنامج التوجيه وخدماته ، وعليـــه أن يقدم تقارير دورية عن مستوى وطبيعة تلك الخدمات،وعلى النظار مساعدته على كتابة هذه التقارير . وقد يتطلب الأمر أحيانا كتابة تقارير كاملة عن كل نوع من خدمات التوجيه التى فصلناها فى هذا الفصل .

SUGGESTED READINGS

1. Benson, Arthur L., ed., *Criteria for Evaluationg Guidance Programs in Secondary Schools,* Form B, A Committee Report to Eighth National Conference of State Supervisors of Guidance Services and Counselor Trainers, U. S. Office of Education, Federal Security Agency, Washington, D. C., 1949.
2. Erickson, Clifford E., and Smith, Glenn E., "Evaluating the Guidance Program," Chapter 9 in *Organization and Administration of Guidance Services,* McGraw-Hill, New York, 1947.
3. Froehlich, Clifford E., *Evaluating Guidance Programs,* U. S. Office of Education, Federal Security Agency, Washington, D. C., 1949.
4. Houston, Victor M., and Lovelass, Harry D., *Consensus Study Number 3—Program of Guidance Services,* Illinois Curriculum Program, Office of Superintendent of Public Instruction, Springfield, Ill., 1951. There are three inventories in the Consensus Study: A—What Do You Think About Our School's Program of Guidance Services ?, B—In What respects Should We Strengthen Our School's Program of Guidance Services ?, and C—What Should We Do To Strengthen Our School's Program of Guidance Services ? The authors designed this consensus study series to help staff members in the schools evaluate their own programs.
5. Michelman, C. A., *Handbook for Providing Guidance Services,* Board of Vocational Education, State of Illinois, Springfield, Ill., 1949, Chapter VIII.
6. Wilson, Frances M., *Procedures in Evaluating a Guidance Program,* Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1945.

كشاف تحليلى

- ا -

آباء نقاقون (مناكفين) ٢٣	Nagging Parents
ابحاث أو مقالات شخصية	Personal themes
القيم الشخصية ١١٥ ـ ١١٦	Personal values
الايهام ٥٧ ـ ٥٨ ، ٤٧٦	Phantasy
اتجاهات المرشد ٣٠١ ـ ٣٠٦	Counselor's attitudes
اتخاذ القرارات ١٠ ـ ١١ ، ٧٨ ، ١٩٥ ، ٢٠٢ ، ٢٠٩ ، ٢١٠ ، ٣٠٦ ، ٣٤٩ ـ ٣٥٢ ، ٣٧٢ ـ ٣٧٣ ، ٤٥٤ ـ ٤٥٦ ، ٤٦٢	Decision making
اجابة أسئلة ٣٥٠ ـ ٣٥١	Answering questions
اجتماع دراسة الحالة ٥ ، ١٤ ـ ١٨، ٩٦ ، ١٤١ ـ ١٤٢ ، ٢٤٣	Case conference
احباط ٢٢ ، ٨٤	Frustration
أحلام اليقظة ٥٧ ، ٤٧٦	Day dreaming
اختبار أوتيس الذاتىالتطبيق للقدرة العقلية ١٨١	Otis Self-Administering test of Mental Ability
اختبـــار أوتيس السريع التقـــدير للقدرات العقلية ١٨١	Otis Quick-Scoring test of Mental Ability
اختبار ايووا للمهارات الأســـاسية ٢٢٥ ـ ٢٢٧	Iowa Every-Pupil Tests of Basic Skills
اختبار ايووا للنمو التعليمى ٢٢٧	Iowa Tests of Educational Developments
اختبار تفهم الموضوع ٢١٥	Thematic Apperception Test (TAT)
اختبار جامعـــة ولاية أوهــايو السيكولوجى ١٨١	Ohio State University, Psychological Test
اختبار جودنف للذكاء ١٨٩	Goodenough intelligence test
اختبار ذكاء ١٥٣ ـ ١٥٥ ، ١٦٦ ـ ١٧٠ ، ١٧٠ ـ ١٧٣ ، ١٧٣ ـ١٨٨	Mental test

Kuhlmann-Finch Intelligence test	اختبار ذكاء كولمـــان فنش ١٧٨ ـ ١٨٠
Draw -a- man test	اختبار رسم الرجل ١٨٩
Rorschach Test	اختبار رورشاخ ٢١٤
Strong's Vocational Interest Blanks	اختبار سترونج للميول المهنية ٢٠٨ ـ ٢٠٩
A.C.E. Psychological Examination	الاختبار الســيكولوجى لدخــول الجامعات ١٧٤ ـ ١٧٥
Job interview	الاختبار الشـــخصى للمتقدمين للعمل ٤٠١
Chicago test of Primary Abilities	اختبار شيكاغو للقدرات الأولية ١٥٧ ـ ١٧٧
MacQuarrie test for Mechanical Ability	اختبار ماكوير للقـــدرة الميـــكانيكية ١٩٦
Mechanical Comprehension test	اختبار القدرة الميكانيكية ١٩٦
California test of Mental Maturity	اختبـــار كاليفورنيـــا للنضج العقلى ١٥٥ ، ١٥٧ ، ١٧٥ ـ ١٧٨
Kuder Preference Record	اختبار كودر للميول ١٥٧ ـ ١٥٨ ، ٢٠٦ ـ ٢٠٩
Who's who test	اختبار « من يكون ؟ » ١٢٧ ـ ١٢٨
Minnesota multiphasic personality inventory	اختبار مينوسوتا المتعدد الأوجه ٢١٣
Minnesota paper form Board, Revised	اختبار مينوسوتا المعدل للاستعدادات الميكانيكية ١٩٧
Minnesota clerical test	اختبار مينوسوتا للسكرتيرية ١٩٧
Wonderlic's Personnel test	اختبار وندرليك للذكاء ١٨٢
Aptitudes tests	اختبارات الاستعدادات ١٩٠ ـ ٢٠٠
Differential Aptitude tests	اختبارات الاستعدادات الفارقية ١٩٠
Projective tests	اختبارات انعكاسية ٢١٤ ـ ٢١٥
Binet test	اختبارات بينيه ١٦٦ ، ١٨٤ ـ ١٨٦
Test achievement	اختبارات التحصيل ١٤٩ ـ ١٥٨ ، ١٥٠ ـ ١٦٠ ، ١٤٩ ـ ٢٣٩ ، ١٦٠ ـ ١٦٤ ، ١٩٤ ، ٢١٨ ـ ٢٣٧ ، ٢٧٣ ، ٢٧٧ ـ ٢٨٤ ، ٢٩٢ ـ ٢٩٣ ، ٣٠٧ ، ٣١١
Standarized achievement tests	اختبارات التحصيل المقننة ٢١٨ ـ ٢٢٠

اختبارات تورس للاستعداد الخطى ١٩٩	Turse Shorthand Aptitude tests
اختبارات تيرمان ـ مكنيمار للقدرات العقلية ١٨٢	Terman-McNemar test of Mental Ability
اختبارات دراسة الثمان سنوات ٢٢٣	Eight-year study tests
اختبارات الذكاء ١٦٧	Intelligence tests
اختبارات تعاونية تحصيلية ٢٢٣	Cooperative Achievement tests
اختبـارات متروبولتان للاســـتعداد ١٨٩	Metropolitan Readiness tests
اختبارات متروبولتان التحصيلية ٢٢٧ ـ ٢٢٨	Metropolitan Achievement tests
اختبارات مير للفن ١٩٧	Meier Art tests
اختبارات يعدها المدرس ٢٢٩ ـ ٢٣٧	Teacher-made tests
اختيار الكلية ٤٦٢ ـ ٤٦٤	College choice
اختيار المواد الدراسية ٢٨١ ـ ٢٨٢	Selecting School Subjects
اخضاع اذلال ـ تحقير ١٠٠	Humiliations
آداب ٢٣٥ ، ٣٥٧ ـ ٣٥٩	Ethics
أداء ٢٢٩	Performance
ادارة ٥٢٣ ـ ٥٢٦	Administration
ادارة التثقيف العام ٨٥	Office of public instruction
ادراك ٥٨	Perception
الارشاد الخيـــارى ٣١٥ ـ ٣١٧ ، ٣١٧ ـ ٣١٩ ، ٣١٩ ـ ٣٢٠	Eclectic Counseling
الارشـــاد ٣٥٨ ـ ٣٥٩ ، ٣٣٦ ـ ٤٠٤	Counseling
الارشاد ، أدواته وأساليبه ٣٢٣	Counseling, its tools and techniques
الارشاد الجمعى ٣٣٦ ـ ٤٠٤	Group Counseling
الارشاد المباشر ٣١٠ ـ ٣١٤	Directive Counseling
ارشاد المراهقين ٣٣٥	Counseling Adolescents
اساليب التدريس عن طريق التشخيص ٦٧ ـ٧٧	Techniques for personalizing instruction
أساليب التوجيه ٤٨٨ ـ ٥٠٢	Guidance techniques
الأساليب السوسيومترية ١١٨ـ١٢٨	Sociometric methods
الاستجابة لخدمات التوجيه ٥٢٦ ـ ٥٣٠	Reaction to guidance services
استخدام أدوات التحليل ٣٣٥	Using Analytical tools
استفتاءات ٢٠٩ ـ ٢١٥ ، ٢١١	Questionnaire
الاستعداد لمواجهة المشكلات ٣٤٥	Readiness to face problems

Aptitudes	استعدادات ١٩٦
SRA Mechanical Aptitudes	الاستعدادات الميكانيكية (س ٠ر ٠ ا) ١٩٩
Independence	اســـتقلال ٤٦ ، ٤٧ ، ٥٠ ــ ٥٢ ، ٦٦ ، ٦٧
Stacks	أشكال رأسية عمودية ١٨٦
Participation	الاشتراك ــ المساهمة ٢٢
Recrystallization, after deposition	اعادة التبلور ، بعد الترسيب ٢٨
Goals	أغراض ٣٣ ، ٣٥ ، ٤٤ ، ٦٥ ، ٧٢ ، ٨٤ ــ ٨٧ ، ١٥٨ ، ١٩٣ ، ٢٠٨
Classroom goals	أغراض التلاميذ فى الفصل ٦٥
Personalizing instruction	اكساب التدريس حيوية عن طريق اشراك التلاميذ فى النشاط ٦٢ ــ ٧٧
Maintaining Class-room Discipline	اقرار النظام فى الفصل ١٠٤
Davis-Eells Games	العاب دافيز أيلز ١٨٨
Standard deviation	الانحراف المعيارى ٢٦٦ ــ ٢٦٥
Recognition for school work	الاهتمام بالواجبات المدرسية ٤٤ ــ ٤٥

ــ ب ــ

College Preparatory testing Program	برنامج اختبارات الاعــداد للجامعة ٢٢٣
Testing Program	برنامج الاختبارات ١٥١ ، ١٥٨ ــ ١٦٠
Educational program	البرنامج التعليمى ٥٠٧ ــ ٥٠٨
Guidance Program	برنامج التوجيه ١ ــ ٣
Illinois State testing program	برنامج اختبارات الينوى ١٥٠
General Aptitude Test Battery	بطاريات اختبارات الاستعدادات العامة ١٩٤ ، ٤٩٦
California Achievement Test Batterries	بطاريات اختبــارات كاليفورنيـــا التحصيلية ٢٢٢
Cumulative record	البطاقة التراكمية ١٣٦ ــ ١٣٧ ، ٢٤٠ ــ ٢٤٧

بطاقة أو سجل التحصيل أو التاريخ التحصيلى ١٤٢	Academic record
البطاقة الصحية ١٤٦ ـ ١٤٧	Health record

(ت)

تاريخ حياة ١١٠ ـ ١١٣	Biography of an ideal
التحصيل المدرسى ٣٥ ـ ٣٦ ، ١٣ ـ ١٤ ، ٥١ ـ ٥٢	School, achievements in
تجريب ٥٤ ، ٣٠٨ ـ ٤١٠	Probing
التخطيط التربوى والمهنى ٣٧٣ ، ٤٤٤ ـ ٤٦٦	Vocational and Educational planning
التدريب أثناء الخدمة ٣٢ ـ ١٣١ ، ٣٣٧ ـ ٣٣٨ ـ ٤٨٨ ـ ٥٠٢ ، ٥١٤ ـ ٥٢٥	In-Service education
ترجمة أو سيرة الحياة ١١٠ ـ ١١٤	Autobiography
التسجيل ٣٣٧ ـ ٣٣٨ ، ٤٩٦ ـ ٤٩٧ ، ٥١١	Recordings
التشخيص ٣٥ ، ٣٩٩ ـ ٤٠٠	Diagnosis
التعليم العلاجى ٨٥ ـ ٨٦ ، ٢١٩ ـ ٢٢٢ ، ٢٢٩ ، ٢٣١	Remedial instruction
تقبل الزملاء ٤٨	Peer acceptance
تقبل الفرد لقوته أو قدرته ٤٤٦	Acceptance of strength
تقديم خدمات التوجيه ١١ ـ ١٤	Introducing guidance
التقرير الطبى ٢٥	Medical report
تقرير الملاحظ ١٢٩ ـ ١٣٦	Observer's report
تقديرات أو صفوف ١٤٢ ـ ١٤٣ ، ٢٣٠	Grades
تقمص الأدوار ٣٩٤ ـ ٤٠١ ، ٤٩٥	Role playing
تقويم ٢١٧ ، ٥٠٤ ـ ٥٣٠	Evaluation
التكرار المتجمع ٢٦٠ ـ ٢٦٢	Cumulative Frequency curve
التكيف التعليمى والمهنى٥١٨ ـ ٥٢١	Educational-Vocational adjustment
التكيف الشخصى ٢٠٩ ـ ٢١٥	Personal adjustment
التاريخ الشخصى (استفتاء) ٢٠٩ ـ ٢١٥	Personal history quistionaire
التوجيه ١ ، ١٧	Guidance

التوجيه الجمعى ٣٧ ، ٤٠٦ ـ ٤٤٣، ٤٦٣ ، ٥١٧	Group guidance
التوجيه عن طريق حصـص الرياده ٤٣٣ ـ ٤٣٥	Homeroom guidance
توجيــه غير مباشر ٣٠٦ ـ ٣١٠ ، ٣٨٢ ـ ٣٨٦	Nondirective counseling
توجيه الطفل ٤٨٢	Child guidance
توقعات المدرس من التلميذ ٩ ، ١٢ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٧٥ ـ ٨٠ ، ٩٨ ـ ٩٩	Teacher expectations of child behavior
تورط أو استغراق المرشد ٣٠٣ ـ ٣٠٦ ، ٣٣٥ ، ٣٤٠ ـ ٤٤٣	Counselor involvement
التوزيع التكرارى ٢٤٨	Frequency distributions
توظيف ـ تشغيل ٣٩٩ ـ ٤٠١ ، ٤١٨ ـ ١٩ ، ٤٣٠ ، ٥٢٠ ، ٥٢١	Placement
التنبؤ بالسلوك ٢٩١ ـ ٢٩٢	Behavior, prediction of,
تهكم ـ استهزاء ٩٩	Sarcasm

- ج -

جدار عال ٨٢	High wall
جدول الاستذكار ١١٧	Study Schedule
جـــدول ماتريكس للمعـــــلومات السوسيومترية ١٢٢ ، ١٢٧ ، ٢٥٢ ـ ٢٥٥	Matrix table for Sociometric data
جماعات التوجيه ٤١٠ ـ ٤١١	Guidance groups
جماعات الشباب ٤٨٤	Youth groups
جماعة النشاط ٤٠٥	Activity group
الجهات أو المؤسسات التى تحول اليها الحالة ٨٠	Referral agencies
حالات محـولة ، تعرف ٢٩٨ ، ٣١٥ ، ٣٢١	Referral cases identification of,
الحالات المحولة ١٥ ، ٢٧ ، ٥٣ ، ٥٧ ، ١٤٦ ، ٢١٤ ـ ٢١٥ ، ٣٤٥ ـ ٣٤٦ ، ٣٦١ ـ ٣٦٣ ، ٤٥٥ ـ ٤٥٧ ، ٤٧٨ ـ ٤٧٩، ٤٨٣	Referrals
الجو التعليمى ٦٤ ـ ٨٧	Learning atmosphere

- ح -

حاجات ٢٠ ـ ٦٢ ، ٤٨ ، ٣٤٨	Needs
حاجات الأطفال (أنظر الحاجات)	Children's needs
حالة هروب ٨٥	Truancy, case of
حديث ٣٣٦ ـ ٣٤٢ ، ٣٩٠ ـ ٣٩٤	Talk
حديث قصير ٣١٣ ، ٣٣ ـ ٣٣٢ ، ٣٤٠ ، ٣٥٢	Small talk
حدود الوقت ٣٥٢ ـ ٣٥٣	Time limits
حفظ السرية ٢٣٤ ، ٣٥٦ ـ ٣٥٩	Confidence, keeping of

- خ -

خبير التقويم ٥٠٤ ـ ٥٠٧	Consultant in evaluation
خبرة العمل ١١٨ ـ ١١٩ ، ٤٩٩ ـ ٥٠١	Work Experience
الخدمــة الاجتماعيــة ـ العمل مع الجماعات ٣٦٧ ـ ٣٦٨ ، ٧٤ ـ ٧٧	Group work
خدمات التوجيه ١ ـ ١٨ ، ٥٠٤ ـ ٥٣١	Guidance Services
خدمات الصحة النفسية ٤٨٢	Mental Hygiene Services
الخدمة العسكرية ٤٦٤ ـ ٤٦٦	Military service
خيبة أمل ٩٧ ـ ٩٨ ، ٣٩٩ ـ ٤٠٠	Disappointment
الخطط التعليمية ٢٩٤ ، ٤١٠ ـ ٤١٦ ، ٤٣١ ، ٤٣٤ ، ٤٦٢ ـ ٤٦٤	Educational plans

- د -

دراسات تتبعية ٣٣٨ ـ ٣٣٩	Follow-up studies
دراسات تجريبية فى الجو الاجتماعى للجماعات ٨٠	Experimental studies in the social climate of groups
دراســة الطفل ١٤ ـ ١٨ ، ٨٠ ، ٥٠٩ ـ ٥١١	Child study
الدرجــة التائية (درجـــة معيارية اعتدالية متوسطها الحســـابى ٥٠ وانحرافها المعيارى = ١٠) ٢٦٨	T-Scores

الدرجة المعيارية ٢٦٨ ـ ٢٦٩ Z-scores
ويمكن الحصول عليها بالمعادلة الآتية

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{الدرجةالخام ـ المتوسط الحسابى للدرجات}}{\text{الانحراف المعيارى للدرجات}}$$

دور مدير التعليم فى عملية التوجيه ٧ ، ٨ ، ١٧ ، ١٨ ، ٥٣١ Superintendent's role in guidance
دور المسجل ٤٤٢ Recorder's role
دور الملاحظ ٤١٧ ـ ٤١٨ Observer's role
دور الناظر فى التوجيه ٧ ـ ٨ ، ١٧ ـ ١٨ Principal's role in guidance
ديناميات الجماعة ٤٣٨ ـ ٤٤٢ Group dynamics
الراحة والنشاط ٢٧ Rest and activity
الربيعيات ٢٥٩ Quartiles
الرعاية الطبية ٢٥ ، ١٤٦ ، ٤٨١ ـ ٤٨٢ Medical Care

ـ ز ـ

زيارة مدارس أخرى ١١ Visiting other schools

ـ س ـ

سجلات ٢٣٩ ـ ٢٤٥ Records
السجل القصصى ١٣٦ ـ ١٤١ Anecdotal records
سجل النشاط ١٤٥ ـ ١٤٦ Activity record
سرعة المعالجة اليدوية ٢٥١ ـ ٢٥٢ مينوسوتا Minnesota Rate of manipulation
سلوك الأطفال فى الفصل ٦٥ Classroom behavior
سلوك الطفل ١٢٩ ـ ١٣٦ Child behavior
سوسيوجرام ١٢٢ ـ ١٢٧ Sociogram

ـ ش ـ

شخص خجول (فيلم) ٦٢ Shy Guy, (film)

الشخصية	Personality questionnaire
اختبار الشخصية ٢٠٨ ـ ٢٠٩	Personality test
الشعور بالذنب ٢٣ ، ٢٩ ، ٣٩ ، ٥٣ ، ٥٦	Guilt feelings
الشعور بالعداوة ٦١	Feeling of Hostility

ـ ص ـ

الصحة الانفعالية ٣٦٤	Emotional Health
الصراع بين الآباء والأبنـاء ٣٣٨ ـ ٣٣٩	Parent-child conflict
الصراع بين زملاء الفصل ٣٧	Conflicts with classmates

ـ ض ـ

ضابط النظام ٨٤	Discipline officer
ضغط الوالدين ٣٦ ، ٤٥٥	Parental pressure

ـ ط ـ

طفل غاضب ٣٦٥	Angry boy
الطفل غير المتعاون ٤١	Non-participating child

ـ ظ ـ

ظروف العمل فى الفصل ٨٦	Classroom working conditions

ـ ع ـ

عادات الأكل ٢٥	Eating habits
العاملون فى مجال الدين ٤٨٣ ـ ٤٨٤	Religious workers
عرض أو تقديم المعلومات والاحصاءات بشكل بيانى ٢٥٠ ـ ٢٥٣	Graphic Representations
العشير ٢٥٩	Decile

العلاج الجمعى ٣٦٧ ـ ٣٦٩	Group therapy
العلاج بقراءة الكتب ٣٥٤ ـ ٣٥٦	Bibliotherapy
العلاج المركز حول العميل ٣٢٤	Client-Centered Therapy
العلاقة بين المرشد النفسى والعميل ٢٩٨ ، ٢٩٩ ، ٣٠٦ ـ ٣٢٠	Couselor-client relationships
العلاقة بين المدرس والمرشد ٩٣ ـ ٩٤	Teacher-Counselor relationship
العلاقة بين المدرس والتلميذ ٣٠١ ـ ٣٠٢	Teacher-pupil relationships
العلاقة بين التلميذ والمرشد ٩٤	Counselor-pupil relationship
علاقات عمل ٩ ـ ١٤	Working relationships
العلاقات المثالية فى الارشاد ٣٢١ ـ ٣٢٢	Ideal Counseling relationships
علاقة مشجعة ٩ ـ ١١ ، ٦٤ ، ٦٨ ، ١٣٠ ، ٣٢٥ ـ ٣٢٦ ، ٣٣٠ ـ ٣٣٦ ، ٣٨٨ ، ٣٩٢ ، ٤٠٦ ، ٤٣٨ ، ٤٥٢ ، ٤٥٦	Permissive relationship
العلاقات فى عملية الارشاد ٢٩٦ ـ ٢٩٩ ، ٣٢٩ ـ ٣٣٠ ، ٣٣٢ ـ ٣٤٢ ، ٣٥٩ ـ ٣٦٠ ، ٤٥٧	Counseling relationship
العمر العقلى ١٦٧ ، ١٧٠	Mental age

ـ ف ـ

فترات السكون أو الانتظار ٣٤٠ ـ ٣٤٢ ، ٣٩٢	Pauses
فترة الغذاء والراحة ٤٣٢	Dine and leisure sessions
فحص بدنى ١٤٥ ـ ١٤٧ ، ٢٢٥ ، ٤٨٣	Physical examination
فرص العمل ٤٢٠ ـ ٤٢١	Job opportunities

ـ ق ـ

قائمة المشكلات ٢١٢ ـ ٢١٣	Problem check lists
قائمة مشكلات مونى ٢١٢	Mooney problem check lists
القدرة على التعليم ٢٠ ـ ٢٨	Learning efficiency
القيادة ـ الزعامة ٩ ـ ١٢	Leadership
قيم ٣٥ ـ ٣٧ ، ٤٣ ، ١١٨ ، ٤٩٠	Values

ـ ل ـ

Guidance Committee	لجنة التوجيه ١٤ ـ ١٨ ، ٨٠ ، ١٣٧ ، ١٤١ ، ١٥٨ ، ١٥٩ ، ٤٠٧ ، ٤٨٠ ، ٤٨٢ ، ٤٩٠ ـ ٤٩٢

ـ م ـ

Counselor's ethics	مبادىء المرشد ٣٥٧ ـ ٣٥٩ ، ٣٨٥
Over-dependency	المبالغة فى الاعتماد الزائد على الغير ٦١
Mean	المتوسط ٢٥٤ ـ ٢٥٦
Averages	متوسطات ٢٥٣ ـ ٢٥٦
Guidance Council	مجلس التوجيه ١٦ ـ ٧ ، ١٥٨ ـ ١٥٩ ، ٢٤١
State Department of public Instruction	مجلس الدولة للتعليم العام ٤٨٦
Student Council	مجلس الطلبة ٤٣٥ ـ ٤٣٨
Family Council	مجلس العائلة ٤٧٨
Council of social agencies	مجلس الهيئات الاجتماعية ٢١٤ ، ٤٨٣
Fears	مخاوف ٥٣ ـ ٥٧
Histogram	المدرج التكرارى ٢٥٠ ـ ٢٥١
Range	مدى ٢٤٨ ، ٢٥٩
Counselors Interview notes	مذكرات المرشد ٢٤٧ ، ٣٠٦ ، ٣١٠ ـ ٣١١ ، ٣٤٢ ـ ٣٤٤ ، ٣٤٦
Daily log	مذكرات يومية ١١٧
Community guidance centers	مراكز التوجيه فى البيئة ٣٦٢ ـ ٣٦٣
Pupil assistants	مساعدو التلاميذ ٦٧ ـ ٧١ ـ ٦٣ ، ٦١ ـ ٦٢ ، ٦٢
pupil behavior	سلوك التلاميذ ٥٢٢ ـ ٥٢٣
pupil-centered teaching	التدريس المركز حول التلميذ ٦٣ ـ ٦٨
pupil forum	مناظرات الطلبة ٤٣١
pupil rating sheets	استمارات تقويم التلميذ ١٣٧ ـ ١٤١

التخطيط التعاونى بين التلميذ والمدرس ٧٥ ـ ٧٧	pupil-teacher planning
مستندات الحالة ٤٩٧	Case materials
مسئوليات تجاه الآخرين ٨٣	Responsibilities to others
مسئوليات المرشد ٢٩٦	Counselors Responsibilities
مسـئوليات هيئة المدرس فى حفظ النظام والاشراف ٨٧ ـ ٩٢	Staff assignments for Discipline
مشاعر متناقضة ٣٩	Ambivalent feelings
مشكلة انفعالية ٤٧٦ ـ ٤٧٨	Emotional problem
المشكلات التعليمية ٢٥١ ـ ٢٥٣	Learning problems
مشكلات سلوكية ٩٤ ـ ٩٧ ، ٩٩ ـ ١٠١ ، ٢٢٩	Behavior problems
مشكلة قراءة ٣٠٥ ـ ٣٠٦	Reading problem
المضلع التـكرارى (نوع من الرسم البيانى التوجيهى) ٢٥٠ ـ ٢٥١	Frequency polygon
معامل الارتباط ٢٨٢ ـ ٢٩٣	Correlation coefficient
معامل الثبات ٢٩٣ ـ ٢٩٥	Releability, coefficient of
معامل الذكاء ١٧٠	Intelligence quotient
معامل الصدق ٢٩٣ ـ ٢٩٤	Validity, coefficient of
معاهد تدريب المعلمين ٤٨٦	Teacher Training Institutions
معلومات سرية ٣٥٧	Confidential information
المعلومات المهنية ٤١٩ ـ ٤٢٠ ـ ٤٨٥ ، ٤٥٢ ، ٤٥٧ ـ ٤٦٢	Occupational information
مفكرة ١١٧ ـ ١١٨	Diary
المقابلة الشخصية ٣٢٧ ـ ٣٣٦	Interview
مقياس آرثر المتدرج ١٨٨	Arthur Point Scale of Performance
مقياس التشتت ٢٨٢ ـ ٢٨٤	Scattergram
مقياس التقـبل الاجتماعى ٢٨ ـ ١٢٩	Social acceptance scale
مؤسسات اجتماعية ٤٨٢ ـ ٤٨٣	Social agencies
مقياس الذكاء لوشلر ـ بلفو ١٨٥ ـ ١٨٦	Wechsler-Bellevue Intelligence Scale
مقيـــاس ذكاء وشـــلر للأطفـال ١٨٦ ـ ١٨٨	Wechsler Intelligence Scale for children
مقياس ستانفورد ـ بينيه ١٨٤ـ١٨٥	Stanford-Binit Scale
مقاييس سشور للمواهب الموسيقية ١٩٨	Seachore Measures of Musical Talents
مقاييس العلاقات المستقيمة ٢٩٠	Linear relationship of measure

Curvilinear relationship of measures	مقاييس العلاقة المنحنية ٢٩٠
Employment office	مكتب التوظيف أو التشغيل ٣٦٤ ـ ٣٦٥
Normal curve	المنحنى الاعتـدالى ٢٦٢ ، ٢٦٥ ـ ٢٦٧
Ogive	المنحنى التكرارى التراكمى ٢٦١ ـ ٢٦٢
Vocational guidance course	منهج التوجيه المهنى ٤٠٦ ـ ٤١٨ ، ٤٢٦ ـ ٤٣٠
Mode	منوال ٢٥٣ ، ٢٥٨ ـ ٢٥٩
Occupations	مهن ٤١٨ ـ ٤٣٠
Professional courses	مواد مهنية ٥٠٠
professional growth	نمو مهنى ٤٩١ ـ ٩٢
professional limits	حدود مهنية ٣٣
professional reading	قراءات مهنية ٤٩٧ ـ ٤٩٨
Appointments	مواعيد مقابلة ٤٧٤ ـ ٤٧٨
Welfare agencies	مؤسسات الرعاية ١٤٧ ، ٤٨٠ ـ ٤٨٣
Counselor's qualifications	مؤهلات المرشد ٢٢٩ ـ ٣٠١
Percentiles	مئينات ٢٥٩ ـ ٦٢ ، ٢٧٣
Interests	الميول ٢٠١ ـ ٢١٢ ، ٤٥٠

ـ ن ـ

Career club	النادى المهنى ٤٢١ ـ ٢٢
Extra-class activities	النشاط المدرسى (خارج الفصل) ١٤٥ ـ ٤٦
Advice	نصيحة ٢٦١ ، ٣٤٩ ـ ٥٠ ، ٤٥٦ ، ٥٠٥ ـ ٥٠٦
Discipline	نظام ـ تدريب ٨٣ ـ ١٠٤
Self	نفس ـ ذات ٣٤
self acceptanee	تقبل الذات ١٠٠
self appraisal	تقديم الذات ٢٠٢ ـ ٢٠٦
self discipline	تدريب الذات ٨٣
self understanding	تفهم الذات ٢٠٩ ـ ٢١٢
Service clubs	نوادى الخدمات ٤٨٥

— هـ —

Accrediting associations	هيئات التقويم والاجازة ١٢
Law enforcement agencies	الهيئات المنفذة للقانون ٤٨٤ ـ ٤٨٥

— و —

Parents	الوالدين ٣ ، ٤٠ ، ٢٨٨ ، ٢٩١ ـ ٢٩٥
Diet	وجبة ٢٣ ـ ٢٤ ، ٢٥ ـ ٢٦
Workshops	ورش ٤٩٩ ـ ٥٠١
Non-test technique for Studying students	وسائل دراسة التلميذ بدون اختبارات ١٠٨ ـ ١٤٧
Median	الوسيط ٢٥٦ ، ٢٥٧
Counselor's time	وقت المرشد ٥٠٨ ، ٥١٠ ـ ٥١١
Wiliie and the Mouse, film	ويلي والفار (فيلم) ٨٢

— ى —

College day	يوم الجامعات ٤٢٤ ـ ٤٢٦
Career day	يوم المهن ٤٢١ ـ ٤٢٢ ، ٤٨٥

نشر هـذا الكتاب بالاشـتراك

مـع

مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر

القاهـرة ـ نيويورك

نوفمبر سـنة ١٩٦٤



مؤسسة طباعة الألوان المتحدة

نشر هـذا الكتاب بالاشـتراك

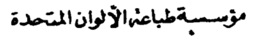
مـع

مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر

القاهـــرة ــ نيويورك

نوفمبر ســنة ١٩٦٤




مؤسسة طباعة الألوان المتحدة